DAWN MANNAY

MÉTODOS VISUALES, NARRATIVOS Y CREATIVOS

EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

educación hoy estudios

narcea

Métodos
visuales, narrativos y creativos
en investigación cualitativa

Dawn Mannay

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

1. Cartografiar imágenes. Representar gráficamente lo visual y lo creativo en la investigación en Ciencias Sociales

Imágenes y narrativas encontradas
Producciones iniciadas por el investigador
Producciones participativas
Conclusión y resumen del capítulo

2. Hacer de lo familiar algo extraño. Preguntas que no habíamos pensando en plantear

Privilegio epistémico
Investigador cercano
Hacer de lo familiar algo extraño
Combatir la familiaridad con creatividad
Ventanas a nuevos mundos
Autoevaluaciones y descubrimientos del yo
Falaces ideas preconcebidas propias de la comprensión compartida
Masculinidad, nacionalidad y familiaridad
Hospitales, despilfarros y foto-elucidación
Conclusión y resumen del capítulo

3. Metodologías participativas. Cuestiones de poder y posicionamiento en la investigación creativa

Creatividad y voz
Prácticas participativas
Relaciones de poder y participantes
Implicación de los padres
Sugerencias de los hermanos
Audiencias imaginadas
Conclusión y resumen del capítulo

4. Problematizando la interpretación. Aplicando la teoría de autor, generando disrupción y rompiendo el marco

Aplicando la teoría de autor
La técnica del mundo
Lecturas sin escritores

Imágenes aisladas
Conclusión y resumen del capítulo

5. La producción visual y narrativa de datos. Tiempo, capacidad artística e incongruencia y flexibilidad
Tiempo, habilidad artística e incongruencia
El “tiempo de espera”
Patios traseros y mundos más amplios
Conclusión y resumen del capítulo

6. Preocupaciones éticas. Respuestas a preguntas que quisiéramos no plantear
Recuerdos de Pandora
Divulgación ética
Difusión creativa
El voyeur no visto
Algunas observaciones para concluir

7. Conclusión. Mirar atrás y avanzar
Traspasar fronteras entre disciplinas
Análisis de datos creativos, producción y difusión
Accesos abiertos y puertas que se cierran

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agradecimientos

Al presentar este libro, hay muchas personas a las que debería expresar mi agradecimiento y reconocimiento, tal vez demasiadas, de modo que me disculpo por adelantado ante todas aquellas que no nombro a título individual. Dado que mi implicación inicial con los métodos visuales, narrativos y creativos empezó con mi proyecto de investigación doctoral, del Economic and Social Research Council, me gustaría dar las gracias a todos los participantes que hicieron posible dicho estudio. También doy las gracias al profesor John Fitz, a la profesora Emma Renold y a la profesora Bella Dicks por supervisar mi proyecto de investigación doctoral, y a Gill Boden, que fue mi mentora.

Mis conocimientos y comprensión de las metodologías visuales y creativas se han desarrollado a través de mis clases, por tanto, quisiera darles las gracias a todos mis alumnos, particularmente a aquellos a quienes di clase en el módulo "Cuestiones de Psicología social y cultural"; y a todos los alumnos, investigadores y profesionales que han asistido a mis talleres. Estas clases, seminarios y talleres han hecho surgir muchas de las cuestiones, ideas y debates que se describen en el libro. Y también me gustaría darles las gracias a los colegas de la Cardiff University, particularmente al equipo docente de psicología, por apoyar y contribuir a mis módulos.

De la misma forma, los proyectos de investigación y escritura en los que he estado implicada han actuado como un vehículo para participar y reflexionar en torno a varias técnicas cualitativas y quisiera darles las gracias a todos los participantes y a algunas de las personas con las que he trabajado en estos proyectos: Ceri Wilcock, en la Open University, Clare O'Connell en la University of South Wales, Victoria Edwards, Ruby Marzella y la Dra. Aimee Grant en la Cardiff University, el Ministry of Life, Fostering Network y el Children's Social Care Research and Development Centre (CASCADE), y en particular a la Dra. Eleanor Staples y la Dra. Sophie Hallett.

También le estoy agradecida a una amplia gama de autores e inspiradores oradores y aun así no les puedo nombrar a todos uno por uno, aunque buena parte de su obra aparece citada en el libro. También he aprendido mucho trabajando con mis co-coordinadores de la Childhood and Youth Research Group, Families, Identity and Gender Research Network, y en el Visual Studies Research Group de la British Sociological Society. Doy las gracias a la Dra. Sara Delamont y al profesor Paul Atkinson por su valiosa ayuda y guía a la hora de formular la propuesta inicial, y a la profesora Gillian Rose por su apoyo y aliento. También quisiera dar las gracias a los revisores de la

propuesta por sus comentarios y sugerencias; y al equipo editorial de la editorial Routledge por su apoyo, particularmente a Philip Mudd y a Natasha Ellis-Knight, que tuvieron que trabajar conmigo pacientemente para repasar permisos, archivos visuales de imágenes y todas las esenciales tareas administrativas que eran necesarias para avanzar.

Expreso un agradecimiento especial a todas las personas que han leído y hecho comentarios y correcciones a mis capítulos: el Dr. Michael Richardson, la Dra. Lisa Morriss, la profesora Helen Lomax, la profesora Janet Fink, la Dra. Katherine Carroll, Victoria Edwards y Melanie Morgan. No habría podido terminar este libro sin su ayuda. También debo mencionar a la Dra. Rachel Swann, que comparte el despacho conmigo y que tuvo que tuvo que soportar durante mucho tiempo mis quejas en relación a distintos aspectos del libro.

Tomando prestada una cita del autor de ciencia ficción Ray Bradbury[1]: "Aprendes a vivir con tus locos entusiasmos que nadie más comparte, y entonces encuentras a unos pocos otros chiflados como tú, y son tus amigos de por vida. Esto es lo que son los amigos, las personas que comparten tu loca perspectiva y te protegen del mundo, porque nadie más va a dar ni una moneda por lo que haces, de modo que necesitas a unas cuantas personas más que sean como tú"; también me gustaría dar las gracias a mis amigos por estar ahí.

Por último, pero sin duda no menos importante, con mucho amor, me gustaría dar las gracias a mi familia; particularmente a mi pareja en la vida y para toda la vida, David, que está harto de verme pegada al portátil tecleando y sin embargo siempre se ha asegurado de que no pasara hambre, cocinando cantidad de manjares que eran la demostración material de su amor y compromiso. También doy las gracias a nuestros maravillosos niños, que de hecho ya dejaron de serlo: Toyah, Jordon y Travis, y a sus respectivas parejas Tim, Sherelle y Jamie, por preguntar cómo iban las cosas y escuchar mis lamentos. También le doy las gracias a nuestra nieta Taya, quien, con sólo un año de edad, puede exigir contundentemente que me despegue del portátil cada vez que nos visita; ha traído consigo mucha alegría a nuestras vidas. También esperamos llegar a conocer a nuestra nueva nieta Tilleah, que llegó en el momento justo para poder aparecer en estos agradecimientos.

[1] El autor de ciencia ficción Ray Bradbury, entrevistado en 1972 por dos alumnos del college mientras le acompañaban en coche a una charla; una animada entrevista sobre la amistad, la ficción, y los accidentes mortales al volante. Disponible en **http://boingboing.net/2015/04/29/ray-bradbury-animated-intervie.html** (Consulta 9 enero 2017).

Introducción

Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa examina las prácticas y el valor de los enfoques visuales como una herramienta cualitativa en el campo de las ciencias sociales y las disciplinas vinculadas a las mismas. El libro se centra en el uso de los enfoques visuales, pero el uso en el título de los términos *narrativos* y *creativos* simboliza el compromiso de incorporar lo visual dentro de marcos más amplios, en vez de aislar los estudios visuales como algo que en cierto modo exista como una entidad separada. Las imágenes visuales que estudiamos están a menudo rodeadas de la narrativa presente en el relato que acompaña a su edición, las imágenes que producimos forman parte de una narrativa más amplia que plantea cuál es su encuadre; y cuando les pedimos a los participantes que creen algo visual, nuestra interpretación de dichas imágenes a menudo se produce no sólo en base a la imagen misma, sino a la entrevista de elucidación que la acompaña.

Los investigadores visuales han trabajado duro para superar este dominante sesgo textual y para superar el argumento de que las ciencias sociales son "una disciplina de palabras" (Mead, 1995) en la que no hay espacio para imágenes, excepto en tanto que ilustraciones periféricas y de apoyo. Este trabajo ha sido reconocido, y en la investigación contemporánea en ciencias sociales se ha producido un aprecio del valor de los enfoques visuales, donde lo visual a menudo se posiciona como "una forma inmediata y auténtica, que los relatos verbales son incapaces de abarcar plenamente" (Spencer, 2011: 32). A pesar de estar ahora viviendo en una cultura "oculocéntrica" (Mitchell, 1994), en la que las imágenes forman una parte vital de nuestros universos cotidianos, debemos evitar centrarnos demasiado en lo visual para no llegar al punto de sugerir que las ciencias sociales se deban convertir en una "disciplina de las imágenes". Lo visual debe estar incorporado en las narrativas desde su inicio, recepción, interpretación e impacto.

De la misma manera, debe apreciarse la creatividad. La propia creación de imagen visual puede estar vinculada a la originalidad, la imaginación y la inspiración, y todas ellas forman los componentes del concepto de creatividad. Más allá de su creación, las imágenes mismas están constantemente sujetas a interpretación y reinterpretación. Las imágenes nunca "contienen un sentido singular o verdadero" (Hall, 1997) y todas las lecturas emplean formas de análisis creativo. En la divulgación de imágenes visuales, las ideas en torno a la creatividad también tienen su importancia, y como formas emergentes de divulgación a menudo exploran espacios más allá de las imperiosas limitaciones de los resultados académicos tradicionales. Además, buena parte del trabajo creativo se

emprende para lograr proyectos de justicia social involucrando la emotividad de la audiencia.

Estas formas creativas de divulgación e inclusión a menudo son posibles gracias a las imágenes, pero también dependen de relatos narrativos, teatro y poemas en los que, por razones éticas o prácticas, las imágenes no se pueden compartir o no se pueden poner en circulación.

OBJETIVOS DE LA OBRA Y DESTINATARIOS

Este libro se ha escrito teniendo en mente un amplio número de lectores. El texto trata de proporcionar una guía avanzada pero accesible que lleve al lector a través de cada aspecto del proceso de investigación, basándose en la planificación, la ética, las implementaciones y las reflexiones. Será un marco útil para los alumnos de los últimos años de los grados en ciencias sociales y los alumnos de tercer ciclo, así como un apoyo para los profesores e investigadores que tengan interés en los métodos visuales y creativos y en la investigación cualitativa en general.

El término "ciencias sociales" se contempla aquí como un término paraguas para la antropología, la sociología, la psicología, la educación y los estudios culturales. No obstante, este posicionamiento disciplinar no pretende excluir a quienes trabajan en la geografía humana, las ciencias de la salud, los estudios de los medios de comunicación o las humanidades.

Es un libro para cualquiera que tenga interés en los métodos cualitativos de investigación y su aplicación en la academia, pero también en los proyectos emprendidos por los investigadores en las agencias gubernamentales, el tercer sector y otras organizaciones.

Más adelante, en esta misma introducción, como es práctica común, ofrezco una panorámica concisa de la organización del volumen para facilitar su referencia y que cada lector seleccione de dónde quiere partir; por ello, aunque cada capítulo se vincula con todo el volumen para construir una imagen coherente de los intereses teóricos, metodológicos y éticos, cada uno de ellos se ha escrito de modo que pueda sostenerse por sí mismo como una fuente de información para investigadores y profesionales, o como un conjunto de lecturas para alumnos con interés en determinadas facetas de los estudios visuales.

Al escribir este libro, estuve influida por mi propio itinerario de investigación, aunque también por mi docencia, tanto en relación a la enseñanza de estudiantes de tercer año de grado como facilitando talleres. He organizado y dirigido muchos talleres sobre los métodos visuales, tanto a nivel nacional como internacional, y las diversas audiencias han servido de base para el contenido de los siguientes capítulos. Estos talleres se han incorporado a escuelas de verano, formaciones de desarrollo profesional continuo, se han vinculado a programas más amplios de formación en métodos cualitativos de investigación o como actividades sueltas que se centran en determinadas técnicas visuales. En todos estos talleres he aprendido cosas nuevas y, lo que es más importante,

he adquirido una mayor comprensión "de aquello que los investigadores visuales quieren conocer mejor". Estos a menudo son asuntos a los que ha sido particularmente difícil acceder o adquirir sobre ellos un conocimiento exhaustivo en los estudios de lo visual.

No estoy afirmando que el libro sea una panacea para todas las cuestiones que giran en torno a lo visual o que pueda constituir un informe lo bastante exhaustivo como para ocuparse de "lo que anhelan los investigadores visuales" en su totalidad. Siempre habrá nuevas preguntas y retos. He pretendido ir más allá del brillo de lo visual, para presentar un reporte de "los pros y los contras" de hacer investigación sobre el terreno. He considerado la necesidad de cubrir las cuestiones extremadamente prácticas propias de la negociación cotidiana del trabajo de campo; y de una reflexión tanto sobre la ética situada como el complejo y controvertido panorama de la divulgación, la representación y la visibilidad, que pone en cuestión lo que "hacemos" y lo que "debemos hacer" con los resultados visuales. Además, he estado atenta al deseo de los investigadores y estudiantes de explorar la interpretación de imágenes y las relaciones sociales de poder que están implícitas en quienes son contemplados, cómo se contemplan a ellos mismos y quién observa; apreciando que las imágenes nunca son "inocentes" (Rose, 2001).

De este modo, el libro trata de involucrarse en asuntos ligados a la teoría, la metodología, la ética y la divulgación para explorar las oportunidades y retos, que dan forma a cómo se dirige la investigación visual cualitativa en un contexto multidisciplinar. Hay, por supuesto, muchos enfoques visuales distintos, en este libro sólo se abordan algunos, pero todos los planteamientos discutidos consideran la relación entre lo creativo, lo visual y lo narrativo combinando los datos verbales, textuales y visuales de un modo integrado. Aquí me baso en mi propio trabajo y colaboraciones con colegas, incorporando estas discusiones en referencia a los estudios de otros investigadores que trabajan en formas similares de investigación visual.

He puesto el énfasis en métodos creativos y artesanos, como dibujar, elaborar mapas, hacer *collage* y trabajar con cajones de arena, así como un interés especial en trabajar con artefactos personales y narrativas temporales. También hay un enfoque en los medios estáticos (Reavey, 2011) en relación con el uso de las imágenes fotográficas existentes y su creación mediante las técnicas de obtención de foto y fotovoz. El siguiente apartado le brindará al lector un esbozo de mi bagaje, que aclarará "los centros gravitaciones alrededor de los cuales gira mi pensamiento sobre los métodos de investigación" (Banks 2001: x).

UN ITINERARIO VISUAL

Mi propio interés en lo visual como una herramienta de la indagación cualitativa fue espoleada por un momento de serendipia, no sólo en relación a la naturaleza accidental de algo inesperado, sino, de forma significativa, también con el espacio para extraer nuevas conexiones de síntesis (Fine y Deegan, 1996). Participé en un breve curso de veinte horas semanales en un centro de aprendizaje para adultos llamado "Asesoramiento Básico Parte 2". En él nos habían pedido que hiciéramos un *collage* sobre nosotros

mismos que compartiríamos con los demás en clase. Mi *collage* era más o menos una representación de aspectos de la vida cotidiana, tales como las tareas domésticas, y también aficiones, gustos y aversiones. Al compartir los *collages*, algunos de los demás alumnos habían emprendido la tarea de una forma diferente y más profunda, y representaron a padres ausentes, transiciones clave, crisis y acontecimientos significativos en el transcurso de su vida. No obstante, cada *collage*, tanto si era superficial como muy reflexivo, actuaba para contar una historia diferente sobre uno mismo, una que no tenía por qué haberse engendrado necesariamente en las actividades puramente verbales de la clase o la charla informal de los descansos. Lo visual había alcanzado algo más rico y distinto.

Esta oportunidad de encuentro con lo visual me introdujo en el poder de lo visual para generar diferentes explicaciones, para actuar como una herramienta para combatir la familiaridad y engendrar una defamiliarización (Mannay, 2010). También me hizo reflexionar en la ética de las técnicas creativas. Más tarde completé un primer grado en Educación y Psicología y un Máster en Métodos de Investigación en ciencias sociales. Recordaba esta experiencia de lo visual y la incorporé a mi disertación de máster, que actuó en gran parte como un espacio para explorar, trabajar y evaluar técnicas de la producción de datos visuales (véase Mannay, 2008, 2010). Para mí, esta disertación reforzó el valor de los planteamientos visuales y me centré de nuevo en ellos, junto al uso del trabajo creativo narrativo, en mi estudio doctoral *Mothers and Daughters in the Margins: Gender, Generation and Education* [Madres e hijas en los márgenes: género, generación y educación] (Mannay, 2012).

Este estudio exploraba la marginalización intergeneracional de las madres de clase trabajadora y sus hijas, en términos de educación, empleo y relaciones familiares; examinando la reproducción social, y las maneras en que el género, el lugar y la clase actúan como barreras para el progreso educativo de las participantes, y los costes psicológicos, físicos y prácticos de la movilidad social (Mannay, 2013a). Las técnicas específicas que empleé en este estudio fueron la elaboración de mapas, el *collage*, la fotovoz y las narrativas de los "yoes posibles".

La técnica de la elaboración de mapas no era una representación geográfica precisa del hogar, sino que pretendía alentar a las participantes a representar sus universos localizados tal y como ellas los imaginan por medio de dibujos. Estos mapas dirigidos por las participantes se usaban luego como herramientas de elucidación al tiempo que las participantes me hablaban partiendo de sus ilustraciones dibujadas a mano para comunicar sus interpretaciones del hogar y del vecindario. Las técnicas de *collage* y fotovoz se presentaron de la misma forma y las participantes podían seleccionar el modo –o modos– mediante el cual querían trabajar partiendo de estas opciones, aunque escogieran ser entrevistadas sin tomar parte en la producción de datos visuales. Los *collages* se construyeron a partir de objetos, revistas, fotografías e imágenes *online* impresas, mientras que la actividad de fotovoz se facilitó con cámaras de usar y tirar.

Estas técnicas engendraron entrevistas en profundidad en las que la interpretación de la vida cotidiana de las participantes se comunicaba por medio de sus creaciones visuales;

pero para avanzar más allá de lo cotidiano y centrarme en el pasado de las participantes e imaginar el futuro, también introduje el concepto de "yoes posibles". Inicialmente, me basé en el trabajo de Markus y Nurius (1986: 954) que intentan brindar un vínculo conceptual entre la cognición y la motivación explorando los posibles yoes de los individuos; sus "ideas de aquello en lo que podrían convertirse, en qué querrían convertirse y en qué temían convertirse". Su diseño cuantitativo ofrecía una serie de elecciones forzadas presentes en los cuestionarios, que limitan las respuestas de los participantes a las categorías ofrecidas por los investigadores. En consecuencia, yo desarrollé un planteamiento más compatible con mis objetivos en el que les pedía a las participantes que crearan formas narrativas o visuales que representaran sus "yoes posibles" (Mannay, 2014), cosa que de nuevo sirvió de base para las entrevistas de elucidación.

Los éxitos y los elementos controvertidos del proyecto *Mothers and Daughters in the Margins*, que será discutido en detalle en los siguientes capítulos, sirvieron de base para mi ulterior implicación con la investigación cualitativa creativa. Por ejemplo, el proyecto *University Challenge* [El reto de la universidad] (Mannay y Edwards, 2013) empleaba la innovadora técnica del cajón de arena, en la que los participantes crearon escenas de arena usando objetos y figuras en miniatura para representar sus itinerarios educativos. Volveré sobre ello en el Capítulo 4. De forma más reciente, mi trabajo con la Dra. Aimee Grant y Ruby Marzella (2014), que será analizado en el Capítulo 5, se basó en los artefactos cotidianos de los participantes para explorar sus experiencias con la lactancia y la nueva maternidad; y en un proyecto diferente, *Negotiating Young Parenthood* [Negociando la paternidad y la maternidad en jóvenes], introduje las imágenes encontradas como una herramienta de fotoelucidación.

Por tanto, aunque he estado implicada en otras formas de producción de datos (por ejemplo, véase Mannay y Wilcock 2015), en general los planteamientos visuales, narrativos y creativos han seguido siendo centrales en mis investigaciones. Además, estos planteamientos los he incorporado a mi docencia universitaria y a la facilitación de talleres, en los que los estudiantes y participantes no simplemente me escuchan hablar sobre lo visual, sino que crean activamente y analizan imágenes en relación a las evaluaciones formativas y sumativas y las actividades de taller. Por tanto, estoy totalmente centrada en lo visual y en lo creativo; sea como sea, ello no me ciega en relación a la problemática naturaleza de la investigación visual, su interpretación y su divulgación. El libro trata de basarse en estas experiencias de una forma crítica, considerando sus potencialidades, ambigüedades y retos.

ESTRUCTURA DEL LIBRO

El libro está dividido en siete capítulos, que operan a través de diferentes lentes para explorar los métodos visuales, narrativos y creativos de investigación. El Capítulo 1, *"Cartografiar imágenes. Representar gráficamente lo visual y lo creativo en la investigación en Ciencias Sociales"* contextualiza el tema de los métodos visuales de

investigación brindando una concisa panorámica histórica del uso de estas técnicas en las ciencias sociales. En vez de caer en la trampa de presentar lo visual como algo nuevo, el capítulo examina cómo la práctica contemporánea puede vincularse a estudios anteriores de los campos del arte, la arqueología, la historia y la antropología temprana. El capítulo argumenta que lejos de reinventar constantemente la rueda, por asi decirlo, es ventajoso reflexionar cruzando distintas disciplinas y líneas temporales, y construir en base al considerable conocimiento existente y los ejemplos de buenas prácticas, que pueden cimentar de forma útil nuestro trabajo.

En este primer capítulo, me baso en el marco de Pauwels (2001) para agrupar, ordenar y reflexionar sobre los planteamientos visuales, y organizar mi discurso bajo las categorías de los materiales encontrados, las producciones iniciadas por el investigador y las producciones participativas. La categoría de los "materiales encontrados" sitúa a los científicos sociales como recolectores de imágenes y el capítulo reflexiona sobre el modo en que los historiadores del arte "interpretan el arte" (Belton, 2002) y qué es lo que pueden aprender los científicos sociales de esta forma de interpretación. Hay también un análisis de la implicación antropológica con las imágenes y artefactos hallados (Banks, 2001) y aplicaciones más recientes como el trabajo de Gillian Rose (2010) en torno a imágenes en la prensa impresa británica y las "políticas del sentimiento". Las producciones iniciadas por el investigador, en las que los científicos sociales actúan como creadores de imágenes, se conceptualizan dentro de la tradición documental y el capítulo examina cómo el pionero trabajo de antropólogos como John Collier Jnr, ha sido adaptado y desarrollado por un creciente *corpus* de trabajo interdisciplinar. Por último, se analizan las producciones participativas en relación a hasta qué punto el científico social ha sido y puede ser el facilitador de la participación en la investigación visual; un problema que se abordará en mayor profundidad en el Capítulo 3.

El segundo Capítulo, *"Hacer de lo familiar algo extraño. Preguntas que no habíamos pensado en plantear"* se basa en un trabajo anterior (Mannay, 2010). Ofrece las bases teóricas de la defamiliarización para situar lo visual como un vehículo para desentrañar nuevas interpretaciones para los investigadores. En él, argumento que el potencial para la defamiliarización es siempre un proceso dual porque la creación de artefactos visuales también opera haciendo de lo familiar algo extraño para los participantes de la investigación. También adquieren nuevas perspectivas sobre sus propias interpretaciones subjetivas de sus universos. Centrándose en las producciones participativas, el capítulo presenta una gama de ejemplos concretos, que demuestra cómo las fotografías, las cartografías, los dibujos y los *collages* pueden hacer el entorno familiar más perceptible. En este capítulo hay un enfoque específico en las *técnicas de defamiliarización* presentes en mi propia investigación, así como en el trabajo de Richardson (2015) y Goff *et al*. (2013). De este modo, el capítulo se centra en la utilidad de los planteamientos visuales a la hora de hacer de lo familiar algo extraño tanto para los investigadores como para los participantes en la investigación.

El Capítulo 3, *"Metodologías participativas. Cuestiones de poder y posicionamiento en la investigación creativa"*, retoma la cuestión de hasta qué punto un científico social

puede ser el facilitador de la participación en una investigación visual. Es bien conocido un matrimonio fácil entre la producción de datos visuales y la práctica participativa y está en boga dentro del campo de las ciencias sociales. El capítulo explora cómo se han empleado históricamente los artefactos visuales como un vehículo para "dar voz" a las comunidades marginalizadas y políticamente oprimidas por medio de las obras de tejido, la fotografía y la pintura (Bacic, 2013; Goggin, 2003; Wah,l 2014). Estos ejemplos pueden ubicarse como movimientos de base y formas individualizadas de activismo político mostrando unas formas en red flexibles y descentralizadas, lejos de los métodos más comunes de la investigación social.

Los proyectos de investigación participativos no han resuelto el objetivo de "dar voz", y un problema recurrente de los investigadores es el de determinar qué voz está hablando y, simultáneamente, de quién es la voz que se escucha, particularmente cuando los participantes en la investigación son niños. En consecuencia, el tema de el posicionamiento ha sido ampliamente debatido en términos de relaciones de poder, y aunque las técnicas participativas ofrecen una oportunidad de disrupción de las relaciones de poder se reconoce que son incapaces de trascender estas jerarquías (Lomaz *et al*., 2011; Luttrell y Chalfen, 2010). Las relaciones entre los participantes e investigadores han sido enormemente documentadas en el campo de la investigación visual participativa; se les ha prestado menor atención a las relaciones sociales más amplias y a su impacto. En consecuencia, este capítulo argumenta que debemos reconsiderar y reconocer que incluso cuando la "intrusiva presencia" del investigador abandona el emplazamiento de la producción visual de datos, esto deja un espacio que a menudo es rellenado por la "intrusiva presencia" de los otros significativos (Mannay, 2013).

El siguiente capítulo, el Capítulo 4, *"Problematizando la interpretación. Aplicando la teoría de autor, generando disrupción y rompiendo el marco"*, desplaza el enfoque de los procesos de la producción de datos visuales y narrativos para pasar a las cuestiones de interpretación, particularmente a la contemplación y lectura de imágenes. El capítulo explora la diferencia entre visión y visualización y la yuxtaposición entre la lectura e interpretación de las audiencias y la narrativa interna de las imágenes tal y como la pretendía su creador. La teoría del autor descansa sobre la premisa de que el aspecto más relevante de una imagen es aquello que el creador de la imagen pretendía comunicar (Rose, 2001). El capítulo aboga, por tanto, por el uso de las entrevistas en torno a las imágenes creadas en la fase de producción de datos visuales para centralizar la creación de significado y las interpretaciones de los participantes, es decir, los creadores de imágenes. De este modo, imágenes y narrativas son contempladas como parte de una conversación en la que la interpretación debe incorporarse al proceso contextualizado de la entrevista, en vez de como un análisis de imágenes e historias descontextualizadas y silenciadas.

Este capítulo también considera que "la noción de que la interpretación significativa es contingente al conocimiento de las intenciones de su creador es algo sin duda problemático, porque no siempre esté disponible para los espectadores" (Lomax, 2012: 228). Esto es particularmente importante en relación al análisis de imágenes encontradas.

El capítulo considera cómo podemos llegar a conocer una imagen sin acceder al creador de la misma. El capítulo ofrece varias sugerencias prácticas para contextualizar imágenes encontradas y cuatro enfoques diferentes para conocer la imagen cuando no es posible pedir a los participantes que compartan las interpretaciones subjetivas de sus creaciones. Estos enfoques son: el de "romper el marco", los estudios culturales, la teoría de las representaciones sociales y la semiótica. En general, el capítulo hace hincapié en la necesidad de avanzar más allá de la visión y considerar la visualización y las relaciones de poder inherentes, las malinterpretaciones, silencios y subjetividades que llegan a mostrarse tanto en la cultura visual como en la narrativa.

Para comprender lo visual, siempre es importante tener una idea de los mecanismos de producción y el Capítulo 5, *"La producción visual y narrativa de datos. Tiempo, capacidad artística e incongruencia y flexibilidad"*, ofrece una guía muy práctica que aborda los problemas cotidianos de la investigación creativa mediante una serie de relatos de campo ilustrativos, reflexivos y brillantes. El capítulo avanza desde lo micro, pasando por lo meso y llegando a lo macro para explorar los procesos clave en la producción de datos visuales y narrativos. A nivel micro se toman en consideración las cuestiones de tiempo, de la capacidad artística y de la incongruencia que emergen en las interacciones cotidianas entre investigadores y participantes. La perspectiva meso empieza a considerar las técnicas creativas dentro de los diseños y marcos más amplios de la investigación, y explora la necesidad de implicarse con los "espacios previos" y los "espacios de reflexión" e n e l "campo d e l a e spera" (Mannay y Morgan, 2015). Adoptando una perspectiva macro, el capítulo también se basa en la austera explicación de Mills y Ratcliffe (2012: 152) del impacto de la economía del conocimiento sobre la investigación cualitativa, según la cual la presión por la eficiencia reduce potencialmente las oportunidades de engendrar "lo impredecible, lo tangencial y lo creativo", de modo que todo lo que queda es mero "instrumentalismo metodológico".

Así, el capítulo aborda las inquietudes de los investigadores sobre su práctica cotidiana en el terreno, cómo las técnicas visuales pueden ubicarse dentro de los planteamientos cualitativos más amplios, y el lugar que ocupan los investigadores visuales y su trabajo dentro del campo más amplio de la academia y sus mecanismos de financiación.

El Capítulo 6 presenta el último tema del libro: *"Preocupaciones éticas. Respuestas a preguntas que quisiéramos no plantear"*, que documenta cómo los aspectos prácticos de la investigación visual, y la ética de las metodologías creativas hacen emerger varios retos. En particular, el capítulo se centra en los desafíos que el anonimato y la confidencialidad plantean para la investigación visual, y en lo que significa "dar voz" en los planteamientos participativos para más tarde, en los resultados de investigación, silenciar esas voces de los participantes haciendo que sus imágenes sean invisibles o irreconocibles. El capítulo explora los problemas de representación en relación a las "políticas del reconocimiento" (Sweetman, 2009) y el *"audiencing"* o análisis de la audiencia (Lomax y Fink, 2010) y la permanencia de imágenes visuales en una sociedad digital en referencia al concepto de "tiempo inmemorial" (Brady y Brown, 2013).

En respuesta a estos debates, el capítulo presenta estrategias para la divulgación

creativa y la generación de impacto, tales como el teatro y la poesía, que pueden actuar como un vehículo para conservar la resonancia y la importancia de los relatos de los participantes sin emplear sus datos visuales. Por último, el capítulo va más allá del emparejamiento del investigador y el investigado para tomar en consideración a quienes se hallan fuera de esta relación y que están historiados en los relatos de los participantes y por tanto registrados, analizados y divulgados sin su conocimiento o consentimiento informado.

Finalmente, en el Capítulo 7, *"Conclusión. Mirar atrás y avanzar"*, reúno algunas de las cuestiones centrales que han ido surgiendo en el libro y considero el futuro de la investigación visual. El capítulo se centra en las metodologías de escritura emergentes y los recientes debates en torno a las dimensiones personales, subjetivas y transformadoras de la redacción y la divulgación de los hallazgos de investigación, y analiza cómo los movimientos hacia la edición en acceso abierto (*Open Access*, OA) pueden hacer que emerjan nuevos dilemas éticos para los investigadores visuales. El capítulo también discute cómo el campo de la investigación visual y los desarrollos dentro del mismo se ven fragmentados por las fronteras disciplinares y de qué modo la comunidad visual podría construir unos mejores puentes y compartir buenas prácticas. De este modo, el capítulo final reflexionará sobre las lecciones aprendidas y las ulteriores oportunidades y amenazas a los planteamientos visuales en investigación cualitativa.

Como bien insiste Harper (2012: 7), "el mundo nunca ha sido tan consciente a nivel visual y nunca ha estado tan involucrado visualmente". Es por tanto imperativo pensar de nuevo en la aplicación, reflexión y ética de los métodos de investigación visuales, narrativos y creativos.

1

Cartografiar imágenes

Representar gráficamente lo visual y lo creativo en la investigación en Ciencias Sociales

---

INTRODUCCIÓN

El capítulo contextualiza el tema de los métodos visuales y creativos de investigación brindando una concisa panorámica del uso de determinadas técnicas y planteamientos en las ciencias sociales. En vez de caer en la trampa de presentar lo visual como algo nuevo, examina la antigua preocupación por las obras visuales y creativas presente en disciplinas tales como la historia, el arte y la arqueología. El capítulo argumenta que este *corpus* de diversas obras da forma a las escuelas intelectuales de pensamiento, a las metodologías, al trabajo empírico y las técnicas de análisis que deben operar para cimentar las aplicaciones contemporáneas, pero que a menudo son olvidadas. Aunque no siempre se reconozca, la pionera obra de los académicos interdisciplinares ha sido adaptada y desarrollada por un creciente *corpus* de trabajo en las ciencias sociales, bajo una variedad de planteamientos y formas.

Pauwels (2010) ofrece un útil marco para agrupar, ordenar y reflexionar sobre los planteamientos visuales y creativos, en relación a materiales encontrados, producciones iniciadas por el investigador y producciones participativas, que servirán de base para estructurar el presente capítulo. Los materiales encontrados sitúan a los científicos sociales en tanto que recolectores de imágenes y se refieren al estudio de los materiales existentes. En el caso de los materiales encontrados, nos centramos en el análisis y la interpretación, en vez de en la creación y la producción. El siguiente apartado reflexionará sobre las contribuciones que las humanidades pueden hacer a los estudios visuales contemporáneos, analizando cómo los historiadores del arte "interpretan el arte" y reconociendo el conocimiento de los materiales encontrados por parte de la arqueología. El capítulo ilustra cómo los trabajos más recientes cartografían estos enfoques, y se hace referencia a la antropología social de Marcus Banks (2001) y el análisis de las imágenes mediadas de Gillian Rose. Algo importante, en base de nuevo al estudio de Rose y Rachel Hurdley de los artefactos, es que se subraya la permeabilidad

de la categoría de "encontrados", en la que "materiales encontrados" pasan de ser algo simplemente *encontrado* para convertirse en algo activo dentro del escenario de la entrevista.

En relación a las producciones iniciadas por el investigador, que sitúan a los científicos sociales en tanto que creadores de imágenes, el capítulo se centra en el poder de la fotografía y su desagradable historia en tanto que herramienta acreditada de evidencia dentro de una forma jerárquica y colonial de pseudociencia. El capítulo conceptualiza las producciones iniciadas por el investigador dentro de la tradición documental y la etnografía visual, haciendo hincapié en la importancia de la reflexión a la hora de superar el reductor realismo que caracteriza las obras anteriores.

El capítulo también presenta el pionero trabajo del antropólogo John Collier Junior, y explora cómo su concepto de obtención de la foto ha sido adaptado y desarrollado por investigadores interesados en un trabajo participativo y colaborativo *con*, y no *sobre*, participantes y comunidades. Las producciones participativas, por tanto, sitúan al científico social en tanto que el facilitador de la participación y este apartado final del capítulo señala algunas de las filosofías que subyacen y que guían la selección por parte de los investigadores de las formas creativas de producción de datos dirigidas por los participantes. Dentro de estos marcos de participación, los participantes son contemplados como activos dentro del proceso de investigación y hay un intento por producir investigación con los participantes, en vez de limitarse a recoger datos de los mismos. Lo estudios van desde los que son parcialmente participativos, a menudo en la fase de producción de datos, hasta los que implican a los participantes en todas las fases del proceso de investigación: el diseño, el trabajo de campo, el análisis y la divulgación.

La naturaleza participativa de la investigación y su conexión con lo visual será un área clave de debate en los últimos capítulos; y este último apartado, y hasta cierto punto el capítulo en su conjunto, ofrecen al lector una panorámica de los conceptos más relevantes, problemas y debates, para introducir los planteamientos de investigación que se discutirán en capítulos posteriores.

IMÁGENES Y NARRATIVAS ENCONTRADAS

Al considerar lo que puede encontrarse y convertirse en objeto de indagación en ciencias sociales, hay una plétora de fuentes visuales y textuales existentes que incluyen los medios impresos, las películas, los artefactos culturales cotidianos, las comunicaciones personales, los anuncios, Internet, los lugares que forman parte del patrimonio de la humanidad y las obras de arte. Los materiales encontrados sitúan a los científicos sociales en tanto que recopiladores de imágenes y narrativas. Estos después aplican las lentes teóricas para interrogar, examinar y comprender estos objetos de indagación. Estas interpretaciones a menudo se estructuran y se basan en las disciplinas que estaban activas ya antes de que emergieran las ciencias sociales, y la clasificación de lo visual y de lo narrativo por parte de los historiadores, críticos de arte y arqueólogos sigue siendo central a la hora de enmarcar las interpretaciones de los materiales encontrados en las ciencias

sociales contemporáneas.

En el siguiente capítulo debatiré cuestiones ligadas a la familiaridad, la interpretación y la subjetividad dentro del marco de las ciencias sociales. Hace mucho que el arte reconoció el proceso de involucración de los sentidos y valora la estética migratoria, que crea una interfaz activa entre el espectador y la obra de arte y que es relacional, encarnada y afectiva (Bal, 2007). En la teoría del arte, estos encuentros migratorios tienen lugar en la interfaz relacional, el espacio de contemplación, en el que el individuo es central y el observador, consumidor o espectador en el encuentro no puede estar apartado, ser autónomo ni estar protegido o a cargo de la experiencia estética. Esta consideración de la subjetividad sitúa "la obra de arte como vacía, dado que el acto de contemplar no es inherente a la misma" (Bethlehem y Harris, 2012), y en esta, la estética es principalmente un encuentro, el cuerpo del sujeto está involucrado y traemos con nosotros a la contemplación nuestras subjetividades. La conceptualización de la visualidad de las ciencias sociales y el término superpuesto del régimen escópico, que se refiere a las formas en que las audiencias aportan sus propias maneras de contemplar y otros conocimientos para lidiar con la imagen (Rose 2001), por tanto, es un tropos reconocible que ha sido bien ensayado en las filosofías de la teoría del arte.

La mecánica de buena parte del análisis de los materiales encontrados también puede vincularse a los estudios de arte e historia en los que el contexto, la forma y el contenido están integrados. En relación a la interpretación, los historiadores del arte a menudo alientan a sus alumnos a "representar el arte", la palabra *representar* aquí está vinculada a la interpretación (Belton, 2002). En el enfoque de la "interpretación del arte" hay un reconocimiento de la subjetividad del observador pero también un enfoque en la creación de una declaración sobre la obra misma. Cuando se "interpreta el arte", los académicos aplican los prismas del contexto, la forma y el contenido; y todas estas categorías pueden considerarse como activas dentro de la investigación en ciencias sociales, aunque a veces se apliquen diferentes términos. El contexto simplemente se refiere a las circunstancias que rodean la producción de una obra, en vez de lo que puede contemplarse dentro de la obra misma. Este prisma contextual puede tomar en consideración al artista, las circunstancias del encargo, el emplazamiento temporal o geográfico y la filosofía, política y religión que contribuyen al *zeitgeist* o espíritu de la época.

La categoría de la forma reside en el objeto del análisis mismo y se vincula con sus elementos constitutivos tales como la luz, la perspectiva, el soporte, la técnica, la organización y composición. Hay una tendencia a pasar de la forma al contenido automáticamente, difuminándolas en una contemplación casual; pero es útil intentar hacer una distinción. El contenido, por tanto, se refiere a lo que la obra puede decir y los efectos que produce en el observador; y el contenido primario distingue el nivel literal del lenguaje y el objeto, mientras que el contenido secundario va más allá de lo literal para explorar el simbolismo, la metáfora y la dualidad de sentido.

Por ejemplo, Lambert (2014) analiza el periodo del Renacimiento y el hecho de que tener una barriga y unos muslos grandes fuera considerado como erótico. En una época en la que la comida era más escasa, un estómago grande significaba salud y riqueza,

mientras que unos grandes pechos caídos se asociaban con lo viejo y lo pobre; y las pinturas de la época reflejaban esa preferencia haciendo que los pechos grandes sólo aparecieran en imágenes de mujeres viejas y feas y brujas malas. La alta costura ofrecía vestidos que minimizaban los pechos y quienes podían pagarlo hacían que sus niños fueran amamantados por una nodriza para huir del aumento de pecho que se desarrollaba con el establecimiento y prolongación de la lactancia. De este modo, el análisis del contenido del arte renacentista puede hablarnos del simbolismo encarnado de la feminidad aceptable, y el contexto sociohistórico que ocupaban los pechos antes de su posicionamiento como el último símbolo de lo erótico.

En relación con el contexto, el artista o escritor se ha situado de la mano del romanticismo en la filosofía idealista, como un individuo único cuyo genio creativo y solitario genera la invención de su arte; de todos modos, estos creadores son individuos que residen en el mundo real en vez de en mundos de ficción. Las imágenes producen sentidos, que están constantemente en circulación dentro de la formación social y la producción de estos es inseparable de la producción de poder. Chadwick (2009: 14) explora el poder en el arte centrándose en la intersección entre las mujeres como productoras de arte y la representación de las mismas, porque es ahí donde podemos "ser más conscientes de lo que no se representa o se dice; las omisiones y silencios que revelan el poder de la ideología cultural".

Chadwick (1990) esboza la historia del arte a través del prisma de la Edad Media, el Renacimiento, el modernismo y la postmodernidad. Centrándose en el contexto, explora la complejidad de la atribución y la reatribución, así como sus vínculos con el poder, el género y el valor. Chadwick demuestra de qué manera la historia y la crítica del arte se ajustan íntimamente a la economía del mercado del arte, y argumenta que las formas de contemplación están siempre "limitadas por la avaricia, el deseo y la expectativa". Por ejemplo, en el caso de la pintora del siglo xvi Marietta Robusti. La clásica pieza *Retrato de un anciano con un chico* (1585) fue atribuida a su padre, Tintoretto, y fue considerada como uno de sus más finos retratos, hasta que se descubrió la firma de Robusti en 1920. Este enfoque en el contexto nos permite considerar las circunstancias de producción de la obra, pero también sus últimas lecturas.

La reatribución a una mujer artista a menudo produce una devaluación monetaria de la obra. Es más, el lenguaje de la crítica del arte a menudo pasa de elogiar los poderosos golpes de brocha del maestro a considerar que la "articulación carece de corrección" o ilustra "las debilidades que se pueden percibir claramente" y los "sutiles artificios" (Chadwick, 1990: 23).

El estudio de las imágenes encontradas, por tanto, no empieza con los estudios visuales en las ciencias sociales; y aunque es claramente el trabajo de los historiadores del arte y académicos, podemos ver que estas formas de análisis se sitúan dentro de los estudios visuales en las ciencias sociales. Por ejemplo, en su análisis de postales de principios y mediados del siglo xx, Banks (2001), el antropólogo social, argumenta que con las imágenes encontradas no nos podemos limitar simplemente a contemplar atentamente, sino que tenemos que aportar conocimientos que sean relevantes para la

imagen. Para Banks (2001: 3) esto implica ir más allá del contenido y considerar la imagen como un objeto. Interpretando una postal que representa una escena de la India, empieza a explorar la categoría de la forma, pensando en el posicionamiento de los sujetos de la fotografía en relación con la cámara. Banks entonces se desplaza por el contenido, los sujetos, sus ropas, el bagaje y la interpretación de estas cosas desde una mirada occidental. Pasando al contexto, la postal misma es una producción fotomecánica en vez de una fotografía, pero puede haber una oportunidad de rastrear la empresa que produjo la postal, y por tanto tal vez llegar al creador de la imagen. El mensaje tras la fotografía brinda una narrativa que añade un contexto ulterior y el escritor afirma que "allí hay realmente personas y lugares que tienen este aspecto". Hay otra historia en torno al remitente de la postal, Joe, y el receptor, "Mi querida Mary", que puede explorarse con el uso de fuentes de archivo.

Banks (2001: 7) no emplea directamente el lenguaje de los historiadores del arte, y en vez de ello sugiere que planteemos determinadas preguntas sobre las imágenes encontradas: "¿De qué es la imagen? ¿Cuál es el contexto? ¿Quién la tomó o la creó, cuándo y por qué? ¿Cómo llegó a manos de otras personas? ¿Cómo la leyeron? ¿Qué hicieron con ella?". Todas estas preguntas tocan de pasada la forma, el contenido y el contexto.

Es importante señalar que Banks también toma en consideración los efectos que una imagen produce en el observador y la dualidad de sentidos que se hacen visibles al nivel secundario del contenido. Desde este prisma de las ciencias sociales en la interpretación de la imagen, se pone tal vez más énfasis en el lector y observador que no en el "otro" general o específico, lejos del yo observador del analista, historiador o en este caso el antropólogo social. Según esto, es la interpretación del investigador la que debe ser cuestionada y escrutada. En las ciencias sociales es importante considerar nuestras interpretaciones iniciales como prescritas y nuestras interpretaciones como algo específico a nivel cultural, histórico y personal.

Esta exigencia de explorar y cuestionar nuestra propia subjetividad será considerada como central a lo largo de los siguientes capítulos, en tanto que un medio esencial para adquirir una comprensión de las imágenes y las narrativas. El Capítulo 4 retoma este tema de las imágenes y narrativas encontradas y su análisis; y aquí introduzco otras formas de interpretación, incluyendo el enfoque de "romper el marco", los estudios culturales, la teoría de las representaciones sociales y la semiótica, que brindan diferentes herramientas para interrogar los materiales encontrados, pero que aún tienen resonancia en los enfoques, basados en las artes y en las humanidades, de la "interpretación del arte" (Belton, 2002). Aunque la clasificación de materiales como "encontrados" brinde un útil punto de partida, tales categorías tienen unos contornos difusos. Los materiales encontrados no son por sí mismos producciones participativas, pero pueden emplearse para posicionar al científico social como facilitador de la participación.

Por ejemplo, en su libro *Doing Family Photography: The Domestic, the Public and the Politics of Sentiment* [Hacer fotografía familiar: lo doméstico, lo público y las políticas del sentimiento], Rose (2010) reflexiona sobre dos de sus estudios con

"materiales encontrados". Uno se sitúa más claramente dentro del marco de lo encontrado, puesto que examina los relatos de la prensa impresa británica de las bombas que explotaron en el sistema de transporte público en 2005, prestando particular atención al modo en que los lectores de los periódicos se posicionan y qué se les invita a sentir. En el análisis de estas imágenes encontradas, Rose analiza cómo el imaginario colonial, los discursos generizados y las excepciones elitistas de quien es normativamente humano eran presentados bajo la forma de fotografías, y el texto que las acompañaba, para engendrar un determinado tipo de público íntimo. Para Rose, este público íntimo se hace eco de una alianza de dolor en la que el ideal pasivo de empatía se construye a partir de un cuidado basado en la similaridad, que "se acerca peligrosamente a la apropiación de la experiencia de otro porque nos sentimos en el lugar del otro sólo en la medida que nos posicionamos como parecidos a él" (2011: 113). En respuesta, Rose hace un llamamiento a la ética en el campo de la visión, donde aprendamos a contemplar de nuevo, de una forma distinta.

El segundo estudio va de la esfera pública al espacio doméstico de la fotografía familiar. Las fotografías de familia se han convertido en un espacio impopular de exploración, que se define como estereotipado, ubicuo y poseedor de un abrumador sentido de la similaridad y la redundancia. Basándose en las disciplinas de la antropología, la geografía y los estudios culturales materiales, Rose lleva al lector a un viaje que revela no lo que son las fotografías, sino lo que *hacen*. Este "hacer" y la activa naturaleza de la imagen son significativos porque las fotografías familiares se incorporan a prácticas específicas, y es la especificidad de dichas prácticas, no simplemente su contenido, lo que define a una imagen como fotografía familiar. De este modo, su sentido es sólo parte de su historia, y Rose no simplemente analiza estos materiales encontrados, sino que los desplaza dentro de un marco participativo que opera con el creador de imágenes.

Se puede decir que estas fotografías familiares han sido "encontradas", en el sentido de que no fueron producidas por Rose, iniciadas por el investigador o producidas por participantes con propósitos propios de la investigación, en tanto que producciones participativas, sino que las imágenes existían previamente y fuera de la investigación: son imágenes encontradas. Sin embargo, el marco de la investigación de Rose no trataba simplemente de interpretarlas, sino que entrevistó a una serie de mujeres en sus propios hogares para adquirir conocimiento del espacio doméstico y los encuentros entre objeto y práctica en la fotografía familiar, es decir, las posiciones del sujeto y las relaciones sociales. Rose presenta las fotografías de sus participantes como indexadas, por lo que están fechadas, almacenadas, desplegadas y son contempladas y puestas en circulación; y de este modo están involucradas en procesos de "hacer", no simplemente de *ser*.

Para las mujeres del estudio, las fotografías consistieron en retratar momentos felices, pero también el proceso en marcha de revisitar y compartir esas imágenes, cosa que generaría de nuevo placer y también una puesta en escena de la cohesión familiar. Discutir estas imágenes encontradas con las mujeres que las crearon, permitió hacerse una idea de la unión de la familia y del hecho que la integración de las fotografías de

familia es tanto temporal como espacial. Para Rose, las fotografías extienden la unión en el tiempo y el espacio, pero esto requiere trabajo. La labor que hacen las fotografías familiares puede contemplarse como una responsabilidad tradicional de las mujeres en relación al orden doméstico, pero también es una manera que estas tienen de negociar una subjetividad feminizada en relación a la maternidad aceptable. Las fotografías se presentan como regalos para el intercambio, una mercancía, pero también establecen relaciones entre personas; no son meras mercancías. Por tanto, en la esfera doméstica, la circulación global de fotografías familiares es compleja, diferenciada y no puede considerarse como algo completamente mercantilizado. Son las entrevistas cualitativas con las participantes las que generan una apreciación de la naturaleza activa de estos "materiales encontrados".

La intersección entre los "materiales encontrados" y los marcos más participativos puede también analizarse en relación a los objetos y artefactos cotidianos. La importancia existencial de las cosas se suele asociar más al campo de la arqueología. Olsen (2010) argumenta que a pesar de que debería reconocerse que la histórica preocupación de la "arqueología por las cosas constituye una competencia intelectual", buena parte del interés contemporáneo en la cultura material obvia la contribución potencial de la arqueología a los temas que se abordan. Este es un argumento similar al presentado aquí en relación al conocimiento acumulado por los historiadores del arte, de la historia y de la arqueología, y es que todos ellos ofrecen una gama de herramientas y técnicas que son la base de la inclusión de toda ciencia social con los "materiales encontrados".

Lo que hacemos cada día, por ejemplo, el instante en el que desechamos una bolsa de plástico, nos está diciendo algo sobre la sociedad de consumo y nuestras pasajeras e inciertas vidas. El estudio de estos artefactos puede dar cuenta de cómo se le da uso a un determinado aspecto de la cultura material, o incluso cómo se entreteje con nuestra vida cotidiana (Chapman, 2000). La obra de Hurdley (2006) ilustra la utilidad del artefacto en los estudios visuales. En ella exploró el despliegue de la cultura material en las repisas de las chimeneas domésticas y muchos puntos focales de los hogares de sus participantes. Para Hurdley, estos eran no sólo espacios de exposición, sino también lugares donde se construían las historias familiares e individuales en torno a objetos sueltos, ensamblados de fotografías y colecciones de artefactos.

Hurdley (2006), en consonancia con el trabajo de Rose (2001), mencionado con anterioridad en este mismo capítulo, también se mueve entre las fronteras que categorizan los artefactos como "materiales encontrados" y su importancia como potencial participativo. Para Hurdley (2006: 717), "las narrativas y los objetos habitan la intersección entre lo personal y lo social"; y en su investigación no se limitó a analizar simplemente estas exposiciones, sino que dichos objetos conformaron la base para las entrevistas con treinta personas y sus familias. Al discutir estos artefactos con sus dueños –que son también quienes los exponen–, Hurdley fue capaz de analizar que su materialidad no está atada a límites temporales y espaciales. Los participantes construyen historias de presencias ausentes, en las que sus artefactos operan como un horizonte que se sitúa más allá del pasado y del futuro y comunican sus biografías, aún en desarrollo.

En el Capítulo 5, retomaré las potencialidades de la introducción de objetos dentro del marco de entrevista, en referencia a mi propio trabajo en el proyecto *Intergenerational Views and Experiences of Breastfeeding* [Visiones intergeneracionales y experiencias con la lactancia materna].

Los materiales encontrados, que sitúan a los científicos sociales como recolectores de imágenes y narrativas, constituyen un vasto campo de obras de arte, fotografías familiares, artículos de la prensa, fuentes presentes en Internet y objetos cotidianos, algunos de los cuales hemos discutido aquí. Este capítulo ha hecho hincapié en que el interés en los materiales encontrados tiene una larga historia y un corpus sustancial de valiosas obras interdisciplinares, que es útil reflexionar e incorporar a los estudios visuales contemporáneos. También ha señalado la naturaleza permeable de las categorías de Pauwels (2010) y el modo en que estas dan acceso a conversaciones con los creadores de las imágenes y los dueños de los objetos, resituando los "materiales encontrados", que pasan de ser el objeto de estudio a una herramienta de elucidación; una técnica que será explorada con mayor profundidad, seguidamente, en relación a las producciones iniciadas por el investigador.

PRODUCCIONES INICIADAS POR EL INVESTIGADOR

Las producciones iniciadas por el investigador posicionan a los científicos sociales en tanto que creadores de imágenes (Pauwels, 2011). En la categoría de producciones iniciadas por el investigador, los investigadores son quienes sostienen la brocha, esbozando los contornos o están tras la cámara y, en particular, es la cámara la que ha sido empleada para corroborar el realismo objetivo, científico y reduccionista. Los desarrollos tecnológicos del siglo xix contemplaban los métodos fotográficos centralizados como una base evidente a partir de la cual analizar y representar "otras" culturas. La creación de estas fotografías, su divulgación y su análisis estaban firmemente incorporadas a las relaciones de poder del imperialismo, en las que la fotografía formaba parte de la mirada objetualizadora del proyecto colonial.

La ordenación jerárquica racial era presentada como evidencia por parte de la supremacía occidental; en ella el realismo reduccionista de la fotografía era empleado para mantener y reforzar un sistema regulador basado en prejuicios. La fotografía le brindaba a esta pseudociencia un nivel de autenticidad por la "veracidad de la apariencia de las cosas" (Brown, 2009: 14) y los antropólogos y los diversos agentes gubernamentales eran activos en las producciones iniciadas por investigadores, que tendían a presentar la fotografía como una representación directa de la realidad. Por ejemplo, Spencer (2011: 15) examina el dibujo de un plato de 1890 titulado "Negros" y una fotografía de 1935 de una familia de aborígenes en Australia, para mostrar las maneras en que las disciplinas científicas empleaban la fotografía "como parte de sus regímenes de verdad para catalogar y verificar".

Como se planteó en relación a la interpretación de las imágenes y textos encontrados, los materiales iniciados por el investigador siguen siendo construcciones tanto de

individuos como de culturas específicas. Prosser (2006: 17) sostiene que la fotografía no sólo nos muestra qué aspecto tienen las cosas, sino que "es una imagen producida por un dispositivo mecánico, en un momento muy específico y en un determinado contexto por una persona que opera dentro de un conjunto de parámetros personales". Las primeras fotografías en las ciencias sociales a menudo están filtradas, censuradas y conformadas por medio de una manipulación propagandista de imágenes y el texto que las acompaña se sitúa dentro de una tradición imperialista. Llegados al siglo xx, hubo un reconocimiento de que estas imágenes en gran medida construidas no pueden actuar como una evidencia autorizada y que contribuyen a la "indignidad de hablar por los otros" (Deleuze y Foucault, 1990: 10).

A menudo se encuentra una cierta preocupación por avanzar más allá de la "indignidad de hablar por los otros" en los esencialistas cimientos de la tradición documental, que pretenden la verosimilitud, la simpatía, la relevancia y la oportunidad de ilustrar la injusticia social. Sea como sea, las críticas posmodernas sostienen que en dichos trabajos la causalidad a menudo es vaga, no se determina la culpa y, por tanto, no puede superarse el destino de quienes son capturados en las imágenes. No obstante, es posible operar entre las posiciones enfrentadas para mostrar el valor de los compromisos más contemporáneos y las contribuciones históricas, así como para reconocer los peligros de ambas. Harper (2012: 18) sostiene que el estudio de lo documental "nos permite darnos cuenta de cómo las fotografías crean sentido en las circunstancias históricas, sociológicas y políticas que están, a su vez, en movimiento", y explora la producción iniciada por el investigador dentro de la tradición documental desde la década de 1880 hasta la de 1960, documentando la obra de figuras clave como P. H. Emerson, Jacob Riis, Bill Brandt, Dorothea Lange y Bruce Davidson, y su impacto en la sociología visual contemporánea.

Para Rose (2001: 130), "la reflexividad es un intento de resistirse a las afirmaciones universalizantes del conocimiento académico e insistir en que este, como todos los demás conocimientos, es parcial"; y, además de reflexionar sobre la tradición documental, Harper también retoma significativamente su obra anterior. Revisitando un proyecto que proponía una etnografía humanista y hábil de los sin techo, Harper (2012) ofrece una forma de autobiografía en su escritura en el que refleja los costes emocionales de la investigación etnográfica, el cambio que consiste en contemplar la fotografía como un medio en vez de como un fin, la falta de espacio para escribir en primera persona y ser reflexivo ante el "giro cultural" y por qué la etnografía debe incluir una explicación de su creación. A pesar de sus críticas de las producciones iniciadas por el investigador, Harper (2012: 55) sigue apreciando el valor de la imagen visual, argumentando que "tratar de contar una historia completa de una cultura siempre fracasa, pero añadirle una dimensión visual hace que los inevitables defectos sean mucho más interesantes".

Valorar la reflexividad en las producciones iniciadas por el investigador ha generado que se considere la posición de la cámara y las formas en que su mirada aparece como algo neutral, cuando sin embargo está localizada y fijada en una determinada posición (Dicks *et al*., 2006). El reconocimiento de que la fotografía es inherentemente selectiva, reproduciendo la adopción consciente e inconsciente de perspectivas subjetivas, ha

contribuido al avance de los enfoques iniciados por el investigador más allá del reduccionista realismo presente en obras más tempranas. El énfasis de Harper en la etnografía también sitúa las fotografías dentro de los marcos más amplios de la investigación social, donde se convierten en un aspecto del trabajo de campo entre otras técnicas presentes dentro de la caja de herramientas del investigador; un punto importante sobre el que volveré en el Capítulo 5. Tanto la reflexividad como la etnografía tienen sus límites; por tanto, es útil volver a aquello a lo que Pink (2007: 5) se refiere como la "historia oculta" de la antropología visual aplicada, y reflexionar sobre la pionera obra de John Collier Junior, y las formas en que este aboga por la foto-elucidación, que más tarde se desarrollaría para pasar a ser la herramienta participativa de la fotovoz.

Mientras que Goffman (1959) rechazaba fotografías en las que se hubiera posado, Collier argumentaba que todos los materiales visuales revelan algo de la cultura que los produjo. Siendo un pionero de la antropología visual, Collier aseguraba que contemplar y representar lo visual es tan importante como hablar o escribir palabras. Aplicó la antropología visual a nuevas formas de intervención social y produjo un legado de trabajo que combinaba los enfoques teóricos con la resolución de problemas (Collier, 2007). En términos de las "producciones iniciadas por el investigador" es útil revisitar el controvertido Vicos Project, que trató de traer a la población indígena de Vicosinos al siglo xx e integrarla en la economía de mercado y la sociedad peruana. El proyecto fue financiado por la Cornell University y la Universidad de San Marcos, y le brindó a Collier la oportunidad de aplicar su "fotografía de investigación social", un enfoque que ahora llamamos antropología visual.

Entre 1954 y 1955 Collier produjo cerca de 9000 imágenes fijas, así como horas de grabación fílmica registrando la etnografía de la comunidad (Collier, 2007) y su información visual era tanto para uso inmediato como parte de un registro de base para una posterior evaluación del proyecto. Estos datos, que brindaban una comprensión del estatus material de Vicosinos, pretendían ser un registro comparativo; un antes y un después de la introducción de la escolarización, la atención a la salud y el desarrollo de infraestructuras, así como de la relación de Vicosinos con la región que la rodea y con la sociedad peruana. Las imágenes de Collier no presentan en general la visión de una comunidad que estuviera desmoralizada, necesitada de una modernización ni que deseara información del exterior, y fue duramente criticado por registrar la felicidad en presencia de tan extrema pobreza (Collier, 2007).

Collier argumentó que sus imágenes, como la escena de la fiesta frente a la iglesia de Vicos, contradecían la percepción de los forasteros de una comunidad carente de cultura mediante el registro de los eventos públicos, las vidas privadas, las ceremonias, las relaciones sociales y retratos que daban la idea de una comunidad que puede que no fuera rica desde una perspectiva occidentalizada, pero que sin embargo tenía su propio valor intrínseco.

Las producciones iniciadas por el investigador sitúan a los científicos sociales en tanto que creadores de imágenes. Las tempranas contribuciones fotográficas de Collier tenían un carácter documental; se convirtieron en herramientas explícitas para obtener

información y comprensión de las circunstancias en las que se tomaron. A Collier le preocupaba ofrecer una idea de la vitalidad cultural de las comunidades, cosa que se alejaba de la deseada información de base de una comunidad necesitada de regeneración.

Para Collier, el enfoque que aplicaba, en el que la estética de las imágenes ocupaba un lugar central, aunque fuera algo que apreciaba, se volvió cada vez más secundario, y en su obra posterior, las fotografías que Collier creó pasaron de ser simples imágenes documentales a herramientas de elucidación. Collier es tal vez más conocido por su contribución metodológica: la "foto-elucidación" (Biella, 2002), que se basa en la simple idea de insertar una fotografía en una entrevista de investigación.

El término *foto-elucidación* se originó a partir de un artículo publicado por Collier (1957). En ese momento se introdujo como solución a las dificultades prácticas que estaban teniendo los equipos de investigación en relación a llegar a un acuerdo sobre lo que determina que una vivienda sea de calidad. Collier extendió el método para examinar cómo las familias se adaptaban para residir entre personas étnicamente diferentes, y a nuevas maneras de trabajar en las fábricas urbanas, entrevistando a familias y comunidades con fotografías creadas por los propios investigadores. Al reflexionar sobre el uso de la foto-elucidación, Collier (1957: 858) argumentaba que "las fotografías elucidan unas entrevistas más largas y más exhaustivas, pero al mismo tiempo ayudan a los sujetos a superar la fatiga y la repetición de las entrevistas convencionales" y señaló el emocionante "efecto de la técnica sobre el informante, su habilidad para recuperar la memoria latente, para estimular y liberar afirmaciones emocionales sobre la vida del informante".

La foto-elucidación con producciones iniciadas por el investigador ha sido adoptada por diversos autores en ciencias sociales y disciplinas vinculadas a las mismas (véase Harper, 2002, 2012) y como discutimos antes, la foto-elucidación también ha sido utilizada con "materiales encontrados" o con lo que puede considerarse como "producciones participativas"; aunque significativamente, las fotografías familiares y artefactos no sean algo específicamente "producido" como parte del proceso de investigación. Para Harper (2002: 13), la potencialidad de la foto-elucidación tiene una base física porque "las partes del cerebro que procesan la información visual son evolutivamente más antiguas que las partes que procesan información verbal". En consecuencia, las imágenes evocan elementos más profundos de la conciencia de lo que lo hacen las palabras solas, de modo que las entrevistas de foto-elucidación no simplemente elucidan más información, sino que evocan un tipo diferente de la misma. Harper no defiende las fotos sin palabras, sino el valor de combinar estas dos formas de representación simbólica; una postura en la que resuena la argumentación formulada en la Introducción, según la cual las necesidades visuales deben incorporarse y comprenderse *en* y *con* las formas narrativas.

En este apartado se ha reflexionado sobre las diferentes formas que adoptan las producciones iniciadas por el investigador y ha registrado el paso de la naturaleza reduccionista de la pseudociencia, que contribuyó a la "indignidad de hablar por los otros" (Deleuze y Foucault, 1990: 10), a la tradición documental, los movimientos que se

han producido en la etnografía, la reflexividad del "giro cultural" y el impacto clave de la foto-elucidación. También se ha puesto énfasis en las borrosas líneas que separan lo encontrado, lo que es creado por los investigadores o lo que es participativo, aunque esta no sea una crítica al marco. Reflexionando sobre su obra anterior, Pauwels (2011: 5) argumenta que "pocos autores se han aventurado a brindar un planteamiento analítico e integrado de la investigación visual en su conjunto". Pauwels (2010, 2011) se ha aventurado en este campo y su modelo conceptual es mucho más complejo de lo que pueda abarcar el espacio de este capítulo, que toma en consideración el origen y naturaleza de lo visual, su enfoque de la investigación y del diseño, y su formato y propósito. Es difícil transmitir esta complejidad en tan poco espacio y pasando por diferentes planteamientos, así que naturalmente habrá superposiciones y omisiones. De todos modos, el marco básico subrayado y aplicado aquí puede aun así actuar como un útil punto de partida, y en el siguiente apartado exploraremos el paso de la foto-elucidación a la fotovoz, en la que los investigadores "ceden la cámara" dentro de unos métodos que se incorporan a la investigación participativa.

PRODUCCIONES PARTICIPATIVAS

El Capítulo 3 se centrará en las metodologías participativas, explorando la relación entre lo visual y lo participativo. Este capítulo analizará cómo las comunidades han usado formas creativas para "tomar la palabra" visualmente y mediante narrativas en materia de la represión política y los abusos de derechos humanos. Por otro lado, también cuestiona el modo en que esto ha conducido a un matrimonio fácil entre lo visual y lo participativo en la investigación contemporánea. En él se hará hincapié en los relaciones dinámicas y desiguales que siguen existiendo entre investigadores y participantes, pero significativamente, también dentro de redes más amplias, que a menudo no son tomadas en consideración en los informes de las producciones participativas. Por tanto, este apartado no recordará los argumentos y críticas que se podrán hallar en el Capítulo 3, sino que abordará algunos de los movimientos contemporáneos que se están produciendo dentro de la investigación en ciencias sociales y que han fomentado el uso de marcos participativos, y dedicará algo de tiempo a ofrecer una panorámica de la naturaleza y las formas de producción participativa de datos visuales.

La infancia requiere que pensemos en la ley como un texto cultural y social continuamente cambiante (Monk, 2009), y se puede decir que la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990) ha actuado como un precursor para el desarrollo de la investigación participativa con niños y jóvenes. La citada convención es el instrumento más ampliamente ratificado en la historia (Payne, 2009) y fija una amplia gama de derechos específicamente de los niños, incluyendo el derecho de estos a "expresar opiniones sobre todas las decisiones que les afectan". Para Groundwater-Smith *et al*. (2015: 2), el texto actúa como un precursor para avanzar hacia unos marcos más participativos, en los que los niños y los jóvenes han pasado de una posición, en tanto que fuentes de datos, a otra en la que ellos "diseñan, llevan a cabo e interpretan

investigaciones y constituyen una auténtica voz crítica".

En la nueva sociología de la infancia y los campos vinculados a la misma, la citada convención sostiene el argumento de que es esencial dirigir investigaciones *con* en vez de *sobre* los niños (MacNaughton y Smith, 2009). Las producciones participativas sitúan al científico social como un facilitador de la participación y el planteamiento es el de guiarse por el mantra de hacer *con* en vez de hacer *sobre*; y esto ha contribuido al desarrollo de una amplia gama de métodos visuales y creativos para engendrar conocimientos en investigación social junto a niños y jóvenes. Este desarrollo inicialmente se conceptualizó dentro de unos marcos centrados en el niño o bien unos métodos inclusivos para estos, que subrayaban las competencias y experiencias de aquellos como diferentes a las de los adultos y que, por tanto, requerían diferentes métodos para encajar con estas competencias. Este planteamiento universalizante ha sido rechazado con argumentos que sostienen que este tipo de enfoque puede ser tanto condescendiente como superficial. En su lugar, se propone que los métodos deben estar centrados en la persona, guiados por aquello que es apropiado para los participantes individualmente y que encajen con el propósito, en la investigación tanto con niños como con adultos (Punch, 2002; Clarke, 2011).

Para MacNaughton y Smith (2009: 103), dentro de estos marcos participativos no debe haber un enfoque en lo que es "inclusivo para los niños", sino que debe considerarse que el conocimiento se genera intersubjetivamente por medio de interacciones y relaciones; y que los métodos apropiados "construyen confianza y relación entre investigadores y participantes, muestran consideración por las competencias de cada uno y promueven oportunidades para demostrarlas". La presencia de estos valores puede contemplarse en una amplia gama de estudios visuales y creativos, por ejemplo, en el proyecto *(Extra)ordinary Lives* [Vidas (extra)ordinarias] de Holland *et al*. (2010), que empleó métodos etnográficos de generación de datos multimedia con jóvenes, cosa que alentó durante todo el estudio el uso de prácticas críticas y reflexivas. El estudio advertía contra la idea preconcebida de que la investigación participativa *per se* necesariamente produzca "mejores" datos de investigación, equilibre relaciones de poder o mejore la integridad ética. Aun así, el estudio también muestra las contribuciones potenciales de las metodologías participativas.

Buena parte de la investigación participativa contemporánea con niños y jóvenes ha pasado a estar saturada de enfoques visuales y creativos, cosa que ha generado que se tenga una nueva percepción al respecto y ha contribuido a un riguroso corpus de publicaciones (véase Fink, 2012; Gallagher, 2008; Hemming, 2008; Ross *et al*., 2009). También se ha producido un creciente interés en las técnicas creativas con adultos, particularmente con comunidades vulnerables y marginales (Mannay, 2010; Richardson, 2015). Estos estudios sitúan nuevamente en un lugar central la premisa de dar voz y reconocer la necesidad de abordar las relaciones de poder que construyen la relación de investigación. Como sostiene Kara (2015: 3), los métodos creativos se consideran como una "manera efectiva de abordar cuestiones cada vez más complejas dentro de las ciencias sociales" y las producciones participativas circulan bajo la forma de marcos

transformativos, investigación feminista y metodologías decoloniales.

Como se discutirá en los siguientes capítulos, la naturaleza participativa de los proyectos es variable. Algunos estudios de investigación adoptan un planteamiento más holístico, en el que los participantes están implicados en todos los procesos de diseño, producción de datos, análisis y divulgación; un planteamiento que a menudo se identifica como el "epítome" de la investigación participativa (véase O'Neill, 2012; Pérez, 2007). Sea como sea, en un clima socioeconómico en el que las evidencias de toda investigación se ven limitadas por las fechas de entrega y el presupuesto (Mills y Ratcliffe, 2012), la disponibilidad de financiación y las limitaciones temporales significan que muchos proyectos sólo podrán ser parciales en su compromiso con los planteamientos participativos. En consecuencia, en relación a los métodos visuales y creativos, su potencial participativo a menudo se limita a los métodos y técnicas de producción de datos.

Estas técnicas de trabajo de campo varían entre proyectos, pero dentro de las mismas los participantes se posicionan como agentes activos (Groundwater-Smith *et al*., 2015), que están implicados en la creación y producción de datos. Por esta razón, en los marcos participativos este trabajo de campo se posiciona como "producción de datos", porque los datos se producen "con" los participantes, en vez de ser una "recolección de datos", que parta de un rol más pasivo de los participantes y de un investigador activo que simplemente recoge los datos que ya existen. Así, las técnicas de producción de datos tienen que ver con un activo proceso creativo en el que los participantes se involucran en dibujar, hacer *collage*, elaborar mapas y tomar fotografías. De esta forma, puede verse cómo los investigadores ceden la cámara, de modo que lejos de que los sujetos sean enmarcados por el investigador, estos, los participantes, son quienes deciden cuándo, qué y cómo representar sus mundos subjetivos.

Este proceso creativo a menudo va seguido de entrevistas en las que los datos producidos son compartidos y discutidos con el investigador. Los estudios que emplean este planteamiento en la investigación que se basa en la fotografía a menudo usan el término de Collier (1975) de foto-elucidación, que fue introducido en el apartado anterior para describir este proceso. Más recientemente, algunos investigadores han decidido emplear el término de "fotovoz" (Harper, 2012) para distinguir entre las fotografías producidas por el investigador y las producidas por los participantes. El concepto de "fotovoz" fue introducido por Wang y Burris (1977) para enfatizar el activo rol de los participantes, y definieron fotovoz como un método por medio del cual el conocimiento sería generado por personas que solían ser objetos pasivos en el proceso de investigación.

De esta forma, la *fotovoz* ofrece una crítica a la foto-elucidación en la que se arguye que el empoderamiento de los participantes exige ponerles al control de procesos de creación de imagen. Hay un argumento en contra de las producciones iniciadas por el investigador según el cual "el conocimiento de investigadores forasteros, no importa lo implicados que puedan haber estado con la comunidad, nunca podrá aproximarse a los conocimientos que se reflejan en las imágenes realizadas por los sujetos-colaboradores"

(Harper, 2012: 191). No obstante, la entrevista de elucidación sigue siendo importante, ya que los investigadores que aplican la fotovoz a menudo afirman que es imposible comprender el sentido de una imagen aislada del contexto en la que emergió (Liebenberg, 2009: 460). Las entrevistas, pues, permiten una comprensión más matizada de la creación de sentido de los participantes y generan un modo adicional de comunicación, basándose tanto en las narrativas visuales como verbales.

A pesar de las diferencias entre la foto-elucidación tradicional, que proviene de una tradición documental e iniciada por el investigador, y la fotovoz, que permite el control creativo y la libertad en un marco participativo, los términos usados por los investigadores a menudo son intercambiables, como se verá en los siguientes capítulos. Esto se da en cierta medida porque buena parte del trabajo con la fotovoz se originó en investigaciones del campo de la salud y el termino se sigue filtrando aún a otras disciplinas académicas dentro de las ciencias sociales (Harper, 2012). La vinculación con la foto-elucidación también está relacionada con el hecho de que la "elucidación" puede existir de forma separada bajo unas formas en las que la "voz" no funcionaría tan bien.

Las fotografías son sólo una técnica creativa y cuando he usado *collages*, narrativas o dibujos en mi propio trabajo, los datos producidos se discutieron en entrevistas de elucidación, en las que la "voz" no tendría el mismo significado. El encuadre de los proyectos brinda suficiente información para que los lectores puedan establecer quién creó las fotografías y si un determinado estudio responde al *ethos* de la fotovoz, incluso cuando se aplique el término de foto-elucidación, porque la filosofía subyacente sigue siendo visible; de modo que la intercambiabilidad de los términos no es demasiado problemática. La naturaleza diversa de los marcos participativos, sus planteamientos diferenciales y sus similitudes serán revisitados y ocuparán un lugar central en los siguientes capítulos.

CONCLUSIÓN Y RESUMEN DEL CAPÍTULO

Este capítulo se ha preocupado por subrayar algunos de los principales planteamientos del estudio de las formas visuales y creativas, en relación a los materiales encontrados, las producciones iniciadas por el investigador y los planteamientos participativos, que contribuirán a enmarcar los siguientes debates a lo largo del libro.

Como afirman Margolis y Pauwels (2011), "el futuro de la investigación visual dependerá del esfuerzo continuado por cruzar las fronteras entre disciplinas e involucrarse en un diálogo constructivo con diferentes escuelas de pensamiento" y el capítulo ha subrayado las maneras en que los estudios visuales contemporáneos se sitúan dentro de un corpus de trabajo histórico e interdisciplinar, cosa que puede ayudar a guiar y cimentar nuestra práctica. Hay mucho que aprender de las humanidades, en las que el arte y los artefactos han sido concienzudamente considerados por una amplia gama de académicos; e implicarse con diferentes campos y disciplinas es fundamental para el progreso de los estudios visuales. Significativamente, los prismas de análisis empleados para interpretar y explorar los materiales encontrados pueden aplicarse de forma útil a la

hora de interrogar imágenes en planteamientos documentales y colaborativos. Las formas de análisis son fundamentales dentro de las ciencias sociales; un punto que se considerará en mayor detalle en el Capítulo 4.

La reflexión sobre la tradición documental también es útil, como lo es su temprana relación con la pseudociencia de la clasificación y marginalización de comunidades, cosa que posibilita que exploremos aquellos problemas éticos de los que nos hemos intentado alejar pero que aún pueden evidenciarse, y que serán revisitados en el Capítulo 6.

Al llevar los planteamientos iniciados por el investigador más allá del reduccionista realismo de los primeros trabajos, el capítulo también ha tocado los conceptos de reflexividad, incorporando lo visual a marcos metodológicos más amplios y abordando la importancia de la elucidación: todos estos temas serán un área de enfoque a lo largo del libro. Además, el apartado sobre producciones participativas ha establecido algunas de las ideas de base que son el foco del Capítulo 3, donde se interrogan y evalúan las metodologías participativas en relación a su potencial para "dar voz" y la problemática naturaleza del matrimonio fácil entre lo visual y lo participativo, en relación a cuestiones de poder, posicionalidad y agendas de investigación.

De todos los marcos discutidos, se puede decir que este libro se ocupa principalmente de los planteamientos que son participativos, o que tienen algún potencial participativo. Este hincapié está vinculado a mis propios intereses de investigación, ya que mi campo de trabajo ha ofrecido oportunidades para que los participantes creen datos, produciendo fotografías, narrativas, *collages*, mapas y una gama de otros materiales, que normalmente han sido discutidos en entrevistas de elucidación. Como se ha documentado en este capítulo, tales categorías son permeables y diferenciar entre lo encontrado, lo iniciado por el investigador o lo participativo nunca es tarea sencilla.

Este movimiento entre marcos, disciplinas, modos visuales y narrativos, técnicas y planteamientos es, en mi opinión, buena parte de lo que hace del trabajo con métodos creativos una empresa excitante. Los siguientes capítulos viajan a través del universo en desarrollo de los métodos visuales, narrativos y creativos de investigación, tomando en consideración y reflexionando sobre su aplicación, potencialidades éticas y problemáticas. En el siguiente capítulo se pondrá el énfasis en las potencialidades de la producción creativa de datos en relación a los temas de la familiaridad, la perspectiva y el posicionamiento, respectivamente.

2

Hacer de lo familiar algo extraño

Preguntas que no habíamos pensado en plantear

INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior se presentaron diferentes formas de materiales visuales y el modo en que los métodos de investigación visual y la cultura visual contemporánea interactúan en el uso de las imágenes visuales (Chamberlain *et al*. 2011; Rose 2013). También se exploró nuestra cultura "oculocéntrica" (Spencer, 2011) en relación al útil marco de los "materiales encontrados en tanto que una fuente de datos", la "producción de datos visuales y sentidos iniciada por el investigador" y las "producciones participativas en las que el científico social actúa como facilitador de la participación", examinando cómo los actos de creación participativa pueden operar en pro de la mejora de algunas persistentes dificultades que se presentan en la investigación cualitativa en ciencias sociales. Se analizará aquí el potencial de lo visual en relación a la problemática naturaleza de la familiaridad, la perspectiva y el posicionamiento.

La centralidad del investigador y su posición en relación al entorno de investigación son aspectos que han sido sometidos a controversia y antiguos debates que se enhebran con las narrativas de los mitos del *insider* y el *outsider*. La reacción al libro de Gillian Evans (2006), *Educational Failure and Working Class White Children in Britain* [Fracaso educativo y niños blancos de clase trabajadora en Gran Bretaña], fue resumida en la prensa británica de la siguiente forma: "¿cómo se atreve una persona de clase media a escribir sobre personas de clase trabajadora?" (Butler, 2006), cosa que ilustra la duradera y volátil naturaleza de este tipo de divisiones entre el *insider* y el *outsider*. Los mitos que rodean al *outsider* garantizan que sólo los investigadores que poseen la necesaria objetividad y distancia emocional respecto al campo sean capaces de realizar una investigación válida con un determinado grupo. Y a la inversa, de acuerdo con los mitos del *insider*, los atributos de objetividad y de distancia emocional hacen que los *outsiders* sean incapaces de apreciar el verdadero carácter de la vida de un grupo. Hammersley y Atkinson (2007) argumentan que estos mitos no son generalizaciones empíricas, sino que más bien son elementos de una narrativa moral que trata de reivindicar la legitimidad investigadora exclusiva para un determinado grupo.

No obstante, estas narrativas morales también ponen en evidencia los problemas prácticos ligados a lo familiar en la investigación empírica en ciencias sociales. A los *insiders* frecuentemente se les acusa de tener la tendencia a presentar a su grupo bajo una luz favorable que no es realista, y a menudo se considera que su obra se ve empequeñecida por el universo cerrado y autosuficiente de una comprensión compartida (Mannay, 2010). Más allá de la dicotomía *insider/outsider*, la familiaridad puede actuar como una barrera a la hora de investigar cualquier campo del que tengamos una experiencia previa, mientras que las oportunidades para el descubrimiento se ven enturbiadas por las convenciones en torno a lo conocido (Geer, 1964).

Este capítulo analiza de qué modo el posicionamiento y la familiaridad actúan para mitigar las herramientas tradicionales de investigación, basándose en un corpus de trabajo empírico para subrayar el problema de la familiaridad; pero antes revisitaré algunas de mis anteriores obras (Mannay, 2010) para demostrar cómo yo, en tanto que investigadora indígena, empleé los métodos visuales de producción de datos para suspender mis preconceptos respecto a un territorio que me era familiar, para facilitar la comprensión de los puntos de vista de mis participantes.

Mi artículo en *Qualitative Research* (Mannay, 2010) se basa en los datos visuales generados en un estudio sobre madres e hijas residentes en un zona marginal y urbana de Gales, y este capítulo lo retoma, revisitando y actualizando los argumentos clave. Fue la dificultad de la familiaridad lo que primero me condujo a proseguir con las técnicas visuales de producción de datos en mi propio trabajo, y operar con lo visual engendró un reconocimiento de su potencial en tanto que herramienta de defamiliarización.

El poder de lo visual para crear una disrupción en las formas convencionales de contemplar del investigador modificó mis patrones de trabajo empírico y me situó en el camino de convertirme en una visualista[1]. Es más, el potencial para la defamiliarización es siempre un proceso dual, ya que la creación de artefactos visuales también opera para hacer de lo familiar algo extraño para los participantes en la investigación, que adquieren nuevas perspectivas sobre sus propias interpretaciones de sus mundos subjetivos. Al hilo de mi compromiso inicial por combatir la familiaridad, debo decir que visualmente ha habido innovadores y excitantes proyectos en las ciencias sociales que iré discutiendo en los siguientes capítulos y en los que los investigadores se han involucrado con lo visual para pasar de la simple contemplación a la generación de una mirada más activa y productiva. En este capítulo, se hará especial énfasis en las técnicas de defamiliarización presentes en la obra de Richardson (2015) y Goff *et al*. (2013). De este modo, el capítulo se centra en la utilidad del planteamiento visual para hacer que lo familiar les sea extraño tanto a los investigadores como a los participantes en la investigación.

PRIVILEGIO EPISTÉMICO

Tradicionalmente, los grupos de encuestados que están estructuralmente marginalizados en términos de clase, etnicidad, sexualidad y género han esbozado unas claras fronteras entre el *insider* y el *outsider* (Hodkinson, 2005). Por ejemplo, el privilegio epistémico

puede encontrarse en la expresión de la teoría feminista del punto de vista (*feminist standpoint theory*). Producto de una época en la que las mujeres estaban denunciando la subyugación universal para hacerse un lugar en la agenda académica, la teoría feminista del punto de vista sostiene que la experiencia de opresión engendra determinados conocimientos (Pilcher y Whelehan, 2004). De acuerdo con esto, sólo quienes tienen la experiencia apropiada de opresión son capaces de investigar y representar dicha experiencia.

Paradójicamente, esto significa que la teoría feminista del punto de vista estaría de acuerdo con la tradición de la ciencia positivista, que pretende criticar, ya que "le garantiza autoridad y jerarquía a ciertos grupos y silencia a otros" (Skeggs, 1997: 26). De forma similar, los enfoques de investigación sensibles a lo cultural han planteado preguntas acerca de quién debe dirigir una investigación en comunidades afroamericanas y de quién será el conocimiento que se privilegiará (Tillman, 2002).

Este tipo de discursos sobre el privilegio epistémico pueden ser peligrosos porque silencian la polifacética naturaleza de las identidades, estilos de vida y perspectivas. Oakley (1981) ilustró una decepcionantemente simple noción de identidad al afirmar que la entrevista feminista de mujeres es automáticamente un conocimiento privilegiado debido al género compartido, cosa que garantiza su definición de *"insider"*. Este preconcepto ha sido criticado desde entonces por subestimar diferencias cruciales entre mujeres, tales como la clase y la etnicidad (Skeggs, 2004) y buena parte de la investigación que se ocupa ahora de reconocer las complejidades y cuestiones intrincadas ligadas a la investigación.

Por ejemplo, Song y Parker (1995: 243) hacen hincapié en que sus experiencias de entrevista con jóvenes chino-británicos en tanto que investigadores koreano-americanos y chino-británicos se definían por un altamente complejo conjunto de relaciones de investigación. Los matices y complejidades de su proximidad en el proceso de investigación les llevan a concluir que:

> Las categorías dicotomizadas tales como "negro-blanco" son inadecuadas para captar las complejas y multidimensionales facetas de algunos investigadores como nosotros mismos, que no nos encontramos ni como totales "insiders" ni tampoco como "outsiders" en relación a los individuos que entrevistamos.

La idea de ser un *insider* o un *outsider* en sentido absoluto, por tanto, es inadecuada. Ignorar las cuestiones ligadas a la proximidad significaría asumir que el conocimiento viene de la nada, permitiendo así que los investigadores se conviertan en un concepto abstracto, en vez de en un lugar de responsabilidad. Cierto tipo de conocimiento puede ser confundido con privilegio, pero es imperativo reconocer que "la perspectiva siempre se fundamenta en el acceso al conocimiento" (Skeggs, 2004: 14). Así, los discursos que giran en torno al *insider/outsider* son importantes porque sitúan al investigador en el centro de la producción de conocimiento. Por tanto, a pesar de la inadecuación del binarismo *insider/outsider* en términos absolutos, el concepto conserva cierta utilidad

metodológica. Por ejemplo, la exploración de Hodkinson (2005) de la escena gótica, una subcultura centrada en torno a la música y al atuendo, debate distintos niveles de identidad de grupo, compromiso y peculiaridad, cosa que reduce el nivel de ambigüedad respecto a si el investigador debería considerarse a sí mismo como a un *insider*. Este estudio resuena en mi propia localización como investigadora, en la que la proximidad con mis participantes a menudo se ha caracterizado por un particular conjunto de características unificadoras.

Por ejemplo, en mi estudio sobre la vida cotidiana de las madres e hijas de una zona residencial marginalizada (Mannay, 2010, 2013), además de compartir con las participantes el estatus de mujer blanca, también compartía el emplazamiento. Las madres del estudio estaban en mi misma franja de edad, todas habíamos tenido a nuestros hijos en la adolescencia tardía o veintipocos y todas teníamos hijas. Más allá de las estadísticas, todas las madres vivían en áreas en las que yo había residido o con las que estaba familiarizada, y en algunos casos nuestras familias habían compartido bodas, cumpleaños y partidos de futbol, así como riñas, accidentes y desgracias, que tuvieron un impacto en toda la comunidad. Nuestros hijos habían compartido grupos de juego, escuelas, actividades extraescolares y paquetes de galletas a menudo. El nivel de familiaridad entre las participantes y yo variaba considerablemente de una a otra en este estudio y cargué con sensaciones tanto de "pertenencia como de no pertenencia –la sensación de ser una *insider* y una *outsider* a la vez–" (Hett 2014: 125); de todos modos, la relación sugiere una posición relativamente clara en tanto que investigadora que opera como una *insider*.

Es verdad que los *outsiders* y los *insiders* pueden tener acceso inmediato a diferentes tipos de información, pero también están expuestos a diferentes tipos de peligros metodológicos. Posicionarme a mí misma como una *insider*, por tanto, hizo que fuera importante explorar y reconocer tanto los beneficios como los inconvenientes de ser un "investigador cercano".

INVESTIGADOR CERCANO

Se ha sugerido que los investigadores que trabajan sobre un territorio que les es familiar pueden generar una mayor comprensión porque no hay que negociar las barreras lingüísticas y culturales, puede que los participantes se muestren más abiertos y es menos probable que oculten ciertos aspectos de sus vidas (Atkinson *et al*., 2003; Henry, 2001; Aguilar, 1981). Además, el conocimiento y la comprensión compartida pueden contrarrestar el severo desequilibrio en relación a la intimidad y la distancia entre el entrevistador y el entrevistado, que es a menudo común en las entrevistas de investigación (Rogan y de Kock, 2005). La apelación a la identidad y la experiencia compartida, por tanto, debe ser reconocida.

El estatus del observador indígena tiene la habilidad de conferir tanto ventajas como desventajas. Por ejemplo, Vrasidas (2001) reporta que penetrar en el entorno de investigación con preconceptos sobre el tema puede hacer que sea incapaz de notar

aquello que a menudo se da por sentado. El investigador, así, nunca puede renunciar a su conocimiento previo; yo misma experimenté las desventajas de las interpretaciones preconcebidas en una investigación temprana no publicada, que formaba parte de una disertación (Mannay 2006: 21) de carrera, como ilustro a continuación:

> En el caso de la tercera entrevista hubo una cierta vacilación porque mis propias hijas asistían a la misma escuela que la de la participante. En consecuencia, parte de mis preguntas eran innecesarias porque ya conocía las respuestas.

Había entonces una competencia cultural bidireccional que se daba por sentada cuando entraba en una entrevista con un conocimiento preconcebido y la participante comunicaba una idea, puesto que ya conocía su experiencia. Así, realizar una investigación en una cultura con la que estaba habituada tuvo en este caso un efecto de amortiguación en el proceso de entrevista. Aunque había una cierta vacilación durante la entrevista, en general los factores de la comprensión compartida y del terreno común contribuyeron a una atmosfera abierta y relajada, que se reflejó en la cantidad y la calidad de los datos. La experiencia de mi disertación de grado influyó en la decisión de seleccionar una muestra proveniente de mi propia comunidad. Sentí que era importante abordar la competencia cultural que se daba por sentada y que es inherente a mi estatus de *insider*, y tomar en consideración los procesos ligados a "hacer de lo familiar algo extraño".

HACER DE LO FAMILIAR ALGO EXTRAÑO

La investigación interpretativa trata de indagar en la invisibilidad de la vida cotidiana, pero cuando un investigador está trabajando en un territorio familiar se corre el peligro de que sus hallazgos se vean ensombrecidos por el mundo cerrado y autosuficiente de la comprensión compartida. Como recuerda Sikes (2003: 244) en relación a lo que "expertos" *outsiders* le habían enseñado sobre los hogares de clase trabajadora:

> Esas personas que, nos dijeron, hablan en códigos restringidos, que les compran a sus hijos el tipo equivocado de juguetes, que no son capaces de posponer la gratificación, y que carecen de capital cultural y no celebran veladas, eran nuestros amigos, vecinos, familias, nuestras madres y padres, tías y tíos, hermanos y hermanas.

Sikes reconocía como parciales estos informes de los *outsiders*, pero le sorprendió descubrir que cuando empezó su propia investigación en entornos de clase trabajadora le era fácil dar por sentadas ciertas coincidencias. Sakes hizo un esfuerzo cognitivo deliberado por cuestionar sus ideas preconcebidas y lo que daba por sentado y aprendió que buena parte de lo que pensaba que le era familiar era en realidad muy diferente. Desde luego, el problema de la familiaridad puede ser cuestionado por todos los

investigadores, dado que el terreno de investigación puede aportar una amplia gama de conocimientos basados en experiencias de primera mano. Como revela Geer (1964: 337) "Me aburría la idea de estudiar a universitarios… Recordaba mis tiempos en la universidad y me parecía que era apenas un niño". Por su lado, Becker (1971: 10) lamenta la incapacidad de los investigadores educativos a la hora de "ver no sólo las cosas que están, convencionalmente, 'allí' para ser vistas", y atribuye este fracaso a la familiaridad del entorno del aula y a la falta de voluntad e imaginación de los investigadores.

El reto de "hacer de lo familiar algo extraño" en los entornos educativos fue asumido por Delamont y Atkinson (1995), quienes ofrecen una amplia gama de estrategias para combatir la familiaridad, entre las que incluyen la adopción de la etnometodología a la hora de centrarse en el género y la cultura del juego en el aula y en el patio. El éxito de este tipo de planteamientos se puede observar en estudios que han contribuido a algo nuevo en el campo, brindando nuevas percepciones respecto a los entornos educativos, tanto centrándose en el género como investigando espacios inusuales dentro del entorno escolar. De forma similar, Thorne (1993) trata de hacer que el niño le sea "extraño" centrándose en la geografía del género y la cultura del juego en el aula e investigando dentro, del en cierto modo obviado, espacio del patio escolar (Renold, 2005; Mellor, 2006).

No obstante, a los investigadores les costará la práctica de hacer de lo familiar algo extraño y sigue siendo fundamental "hacer que nos sea extraño el contexto social que asumimos que comprendemos porque damos por sentada la competencia cultural" (Atkinson *et al*., 2003: 47). Así, la investigación interpretativa debe emplear técnicas que le permitan al investigador "hacer que lo familiar le sea extraño e interesante de nuevo" (Erikson, 1986: 121). Este deseo por hacer de lo familiar algo extraño tiene "casi el estatus de un mantra entre los etnógrafos" (Sikes, 2006: 538) y la premisa es evidente entre disciplinas y paradigmas. Pues bien, lo visual es una manera de "combatir creativamente la familiaridad".

COMBATIR LA FAMILIARIDAD CON CREATIVIDAD

Para Deleuze (2000), hacer de lo familiar algo extraño se facilita abandonando las limitaciones inherentes al lenguaje y la adopción de la postura de un pensador nómada que es libre de crear nuevas conexiones y confiarse a la experiencia.

La creatividad también es contemplada como un método para hacer de lo familiar algo extraño en el campo de la formación en ingeniería, donde Stouffer *et al*. (2004) sugieren que salirse de los paradigmas dominantes puede suspender las interpretaciones que se dan por sentadas y abrir la posibilidad de una investigación creativa y crítica para comprender al otro. Para exponer lo que está velado por una red de sentidos que se dan por sentados, el investigador puede entonces encontrar ventajoso emplear *técnicas de "defamiliarización"*. El concepto de defamiliarización fue introducido por el formalista ruso Shklovsky, quien creía que, con el tiempo, nuestras percepciones de situaciones

familiares y cotidianas se vuelven obsoletas; pero esa destreza puede lidiar con dicha atomización obligándonos a ralentizar nuestra percepción, detenernos y atender (Gurevitch, 1998).

Por medio de la utilización de dibujos hechos por niños, Kaomea (2003) toma prestadas herramientas analíticas defamiliarizadoras que provienen de la teoría de la alfabetización y de la crítica para desprenderse de las apariencias familiares y dominantes y exponer así relatos previamente silenciados del programa educativo del Hawai poscolonial. Kaomea usa las obras de arte de los niños para refrescar sus reacciones habituales ante el sistema educativo y percibir mejor el entorno familiar. Por medio de la introducción de un elemento visual en el proceso de recogida de datos, por tanto, se pueden potencialmente brindar diferentes maneras de conocer y comprender (Gauntlett, 2007). El arte, así, puede ser un elemento que logre superar los confines del lenguaje, abrir la experiencia y hacer de lo familiar algo extraño.

En consecuencia, cuando estaba realizando una investigación dentro de mi propio ambiente familiar (Mannay, 2010), en combinación con anteriores estrategias para combatir la familiaridad, seleccioné unos métodos visuales de producción de datos para abordar específicamente las dificultades de la investigación en tanto que *insider*. Consideré menos problemático pedirles a las participantes que registraran independientemente sus propias impresiones visuales e interpretaciones de su entorno antes de la entrevista, que decidirme por un diseño convencional de entrevista en el que el investigador está cerca de la experiencia. Se les pidió a las participantes en el estudio (Mannay, 2010) que crearan fotografías, *collages* y mapas de sus vidas cotidianas, en sus propios hogares, sin la presencia de la investigadora, cosa que después conformó el centro de las entrevistas de elucidación.

La adopción de métodos visuales de producción de datos dirigidos por las participantes tenía como objeto actuar como un instrumento para hacer de lo familiar algo extraño y "abrir ventanas a otros mundos", más allá de mi repertorio de interpretaciones preconcebidas respecto al lugar y el espacio.

VENTANAS A NUEVOS MUNDOS

Los investigadores a menudo se muestran algo ambiciosos a la hora de penetrar en un entorno de investigación familiar en el que su experiencia con el tema en cuestión plantee una gama de preconceptos.

Además, me preocupaba que los hallazgos quedaran eclipsados por el cerrado y autosuficiente mundo de la comprensión compartida. Si hubiera diseñado una agenda de entrevistas, las preguntas estarían limitadas por mi conocimiento previo y las respuestas, a su vez, estarían constreñidas por dichas preguntas. Por tanto, necesitaba encontrar un método que promoviera el diálogo dirigido por el sujeto y, como se ha planteado, el empleo de técnicas autodirigidas de producción de datos visuales logra ese objetivo. Las participantes no estaban controladas por un plan de entrevista predeterminado, sencillamente se les pedía que crearan una representación visual de su vida cotidiana y

ellas entraban en el entorno de entrevista con sus propias ideas. Esto me brindó la oportunidad de observar y aprender sobre elementos de nuestro ambiente compartido y aspectos de las propias participantes sobre los que no había indagado necesariamente. Los datos visuales que las participantes aportaron me dieron la oportunidad de observar elementos no vistos u olvidados del entorno físico, como muestra la representación (figura 2.1.) de la noche por parte de Tina.

Tina, una madre de dos niños pequeños que reside en una urbanización marginal, dedica doscientas palabras a describir la importancia que el cielo nocturno tiene en su vida. Tina describe el placer estético de mirar las estrellas, el contraste entre el ritmo de la noche comparado con la presión del día, el espacio para pensar y la comodidad de que exista una ventana a las personas que ella ama en el cielo.

Figura 2.1. *The night sky [El cielo nocturno] (Mannay, 2010)*.

Tina, por tanto, le otorga un elevado valor al cielo nocturno pero, como sugiere ella misma, es un tema que yo no habría abordado de no ser por la guía que su mapa aportó.

> TINA: *Probablemente, habrías mencionado la universidad y el tema del coche… y obviamente, la casa de mi madre, pero no habrías sabido nada de cómo percibo la noche.*

Así, aunque yo fuera una investigadora indígena, Tina me ofreció una revelación en torno a aspectos de su mundo que yo no habría considerado relevantes y desvela una relación subjetiva con el cielo nocturno del que yo no tenía ningún conocimiento. Esto es importante porque a pesar de que yo, en una entrevista tradicional, no habría preguntado por el cielo nocturno, para Tina la imagen es una metáfora central en la comprensión de su vida cotidiana. Tina vive en una zona marginal que se asocia a ciertos demonios populares y a un pánico moral (Cohen, 2011), y las actividades delictivas que se

producen en su calle la hacen sentir atrapada. En la época de la entrevista, la transformación de Tina de ama de casa a estudiante de universidad también puso de manifiesto emociones negativas presentes en su familia, como la inadecuación, la rabia y la envidia, que se han evidenciado en otros estudios de movilidad social hacia arriba en clases trabajadoras (Lucey *et al*., 2003). En consecuencia, el cielo nocturno se convierte en una escapada literal y metafórica para Tina y su dibujo me permitió tener una percepción de su espacio afectivo, que podía no haber sido accesible por medio de un encuentro de entrevista puramente verbal.

AUTOEVALUACIONES Y DESCUBRIMIENTOS DEL YO

Como argumentan Chamberlain *et al*. (2011), los métodos visuales de producción de datos pueden situar más firmemente y con más facilidad a los investigadores en los mundos vitales y espacios de los participantes; esto se logra parcialmente por medio de procesos de defamiliarización que tienen un impacto tanto en el investigador como en los participantes. En este estudio (Mannay, 2010) las participantes también describieron la producción de datos visuales como un proceso en el que sus propias vidas eran reconsideradas, reevaluadas y convertidas en algo ajeno. La producción de imágenes requirió pensar mucho durante un periodo extenso de tiempo y las participantes tuvieron que evaluar activamente su sentido del lugar, del espacio y del yo. Suzie, una de las hijas que aparecen en el estudio, de quince años, comentó que los procesos de producción de datos mediante el empleo de revistas, fotografías e Internet, generaron nuevas ideas que ella incluyó en el *collage* final, tales como la imagen que representaba su hogar como una cárcel.

Suzie recortó varias imágenes de revistas y otros recursos visuales y una de estas representaba el cuerpo sin cabeza de una persona tras los barrotes de una cárcel. Cuando le pregunté a Suzie por la inclusión de esta imagen me contó: "Siento que estoy en la cárcel porque nunca se me permite salir". Algo importante es que Suzie prosigue explicando cómo el proceso de realización del *collage* le hizo darse cuenta de hasta qué punto se siente como encarcelada; no estaba buscando una imagen de encarcelamiento, sino que encontró la foto por casualidad y sintió que se hacía eco de su propia situación.

Fue importante considerar las consecuencias de este tipo de descubrimientos sobre el yo y sobre el otro. Del mismo modo que yo me embarqué en el análisis de datos, las creadoras de datos inferirían inevitablemente cosas sobre sus propias vidas y hallaban nuevos sentidos y conexiones. Por ejemplo, las narrativas de mejora se relacionaban con muchos aspectos de la vida de las participantes, ya que estaban implicadas en mejorar su apariencia, sus cuerpos, su mente, sus casas, sus relaciones o/y su futuro, como ilustra a continuación un extracto de la entrevista con Juliet (la madre de Suzie), en la que abordaba el proceso de realización de un *collage* sobre su vida cotidiana:

> *JULIET: Sí, me ha hecho pensar realmente en de qué va mi vida y cómo puedo hacer que mejore lo que quiero que mejore… y las cosas de las que quiero*

deshacerme.

Las hijas entrevistadas también hablaron sobre sus propias ansiedades. El deseo por tener la figura perfecta contrastaba con su deseo por los alimentos prohibidos como el chocolate; y tanto Suzie como Sophie, de dieciseis años, representaron sus alimentos favoritos en sus datos visuales. Cuando le pregunté a Sophie por qué se preocupaba por su peso ella respondió:

> *SOPHIE: No sé por qué, sólo creo que es probablemente algo natural en las chicas, pensar simplemente "Me veo gorda con esto", pero esto es porque salgo con mi amiga y ella siempre lo dice*.

Sophie por tanto puede estar influida por sus pares y por la idea de que la ansiedad por la imagen es una norma social para las chicas, pero hay una influencia más amplia proveniente de las imágenes de los medios y, en base a las fotografías que ella ha tomado para la entrevista, Sophie me cuenta que adora las revistas. Esto va seguido de un relato del mundo de los famosos y las "estrellas" que le gustan y que no le gustan a Sophie. De forma similar, Suzie tiene toda una gama de famosos en su *collage* y sus planes de someterse a cirugía estética, ilustrados por anuncios de liposucciones, son considerados como un paso necesario si quiere lograr el mismo nivel de fama, riqueza y éxito.

De forma parecida a las mujeres jóvenes en el estudio de Skeggs (1997), Suzie y Sophie tratan de regular sus cuerpos. Entonces como ahora, "Gordura significa inamovible; ellas sostienen que la aceptación social es menos probable en un cuerpo gordo" (Skeggs 1997: 83). Así, las concepciones del yo están estructuradas de todo tipo de maneras, tanto por medio de su localidad inmediata como por las normas sociales más amplias y las relaciones de poder. La aspiración de estrellato, por tanto, documenta el lugar y el espacio en un sentido más amplio, donde la identidad está inexorablemente vinculada a los discursos multimedia sobre la feminidad aceptable.

Esta influencia dual del vecindario y del mundo en términos más amplios era importante porque mi propia agenda de investigación estaba confinada a la localidad inmediata. La libertad ofrecida por el método de producción autodirigida de datos actuó como un vehículo para que Sophie y Suzie demostraran no sólo la influencia de amigos, familia, pares y entorno local, sino que introdujo varios artefactos culturales tales como la televisión, las revistas, la publicidad, la presentación de los alimentos, Internet y la música. Mi proximidad en relación al lugar de la investigación había hecho que se me pasaran por alto estas imágenes más amplias y su presentación actuó como un relevante recordatorio de que es imposible compartimentar la vida; por lo que, aunque puede que estemos insertos en la localidad inmediata, este es tan sólo uno de los factores a considerar. De este modo, lo visual me ayudó a alejarme de mi familiaridad con lo local para considerar lo global y las maneras en que las formas mediadas y "las tecnologías digitales le añaden nuevas dimensiones" (Schevchenko, 2014) a los confinamientos indígenas.

FALACES IDEAS PRECONCEBIDAS PROPIAS DE LA COMPRENSIÓN COMPARTIDA

El peligro de que el estudio pueda ser eclipsado por el mundo cerrado y autosuficiente de la comprensión compartida no estaba sólo restringido a la interpretación del investigador. Chantelle (la hija de Tina), la participante más joven –tenía diez años al principio del estudio–, ilustra este aspecto con un dibujo de su casa (figura 2.2.).

Chantelle aportó una representación visual del exterior de su casa. El dibujo es interesante porque es la representación arquetípica de una casa común en los dibujos de los niños, pero no es una imagen precisa de la casa de Chantelle, que es una casa adosada con dos ventanas en la fachada, de la que no sale humo de la chimenea y sin flores en el jardín delantero. De forma similar a la mayoría de herramientas visuales, el dibujo de Chantelle no es un registro ambiguo de la realidad (Ball y Smith, 1992). Cuando abordé la presencia de flores en la imagen con Chantelle ella defendió su inclusión.

> *YO: ¿De modo que tienes flores como estas al lado de tu casa? ¿Sencillamente las pusiste o están ahí?*
>
> *CHANTELLE: Bueno, tenemos árboles allí, pero hay flores fuera de mi casa, pero están apenas saliendo, empezando a crecer*.

La imagen de la casa, pues, es una versión popular de una casa, en vez de una representación precisa que pueda ser reconocida como la casa de Chantelle. En este caso soy capaz de reconocer discrepancias, aunque, sin embargo, el dibujo ilustra que puede que las imágenes visuales de los participantes no siempre sean rigurosas, que es algo que hay que tener en mente cuando se utilicen datos visuales; un aspecto que se discutirá con mayor detalle en el Capítulo 5. Una vez tuve transcrita nuestra conversación, hablé de nuevo con Chantelle sobre estas discrepancias. La incongruencia estructural se explica como necesaria, ya que hay dos ventanas en la parte de atrás de la casa, que Chantelle ha movido al frente en su imagen para dar cuenta de esas habitaciones. Pintar y dibujar, por tanto, como sostiene Damon (2000) es siempre algo que depende de la habilidad artística del autor.

Figura 2.2. *My house [Mi casa] (Mannay, 2010)*.

No hay ningún intento de elucidar la presencia de las flores en el jardín. La inclusión de las flores puede explicarse como una ilustración de la naturaleza genderizada de los dibujos infantiles, y es que las niñas aspiran a hacer que sus dibujos sean bonitos. El dibujo de Chantelle de su entorno local estaba enmarcado por estrellas doradas, y dicha elaboración es normativa dentro del entorno escolar. El uso del término "trabajo" en la descripción de Chantelle de la producción de estos datos pictóricos sugiere una correspondencia entre los dibujos y las actividades escolares.

> *CHANTELLE: Estaba contenta cuando lo hice. Cuando lo terminé estaba realmente contenta porque estaba satisfecha con mi trabajo, muy satisfecha*.

Por otro lado, la representación arquetípica de la casa puede vincularse con el deseo de Chantelle de ir a vivir a otro lugar, lejos de su calle.

> *YO. ¿Te gusta tu calle?*
> *CHANTELLE: No, la odio*.

Como se discutió en relación a la madre de Chantelle, en el relato de Tina, la calle en la que viven está en decadencia, y la aspiración de Chantelle de mudarse va acompañada de descripciones de sus alternativas preferidas: casas grandes e independientes cuyos

jardines exhiben flores y arbustos. Esto puede sugerir que la subjetiva representación de Chantelle de su propia casa revela la intersección entre lo social y lo físico, una representación visual de fantasía, esperanza y pertenencia. Tal vez esto sea un salto analítico, pero en todo caso el dibujo lleva a cabo desviaciones de la realidad que Chantelle siente que no debe por qué justificar o explicar.

Esta desviación no es problemática en sí misma, ya que la investigación estaba interesada en el propio y subjetivo relato de Chantelle de las especificidades vividas respecto a la localización de clase en un determinado momento y en un determinado lugar. Sin embargo, su relato se vuelve problemático cuando, incrédula ante mi propio y continuado interés, me informa que eso no importa porque he estado en su casa y sé qué aspecto tiene. En esto resuena la competencia cultural bidireccional y que suele darse por sentada de la que hablé antes en este mismo capítulo; una faceta de mi anterior investigación que esperaba suspender con la metodología participativa.

De forma similar a la participante de mi investigación universitaria antes citada, Chantelle comunicaba la idea preconcebida de que yo ya había comprendido su experiencia. Por tanto, la relativa desventaja inherente a mi estatus de *insider* persiste y Chantelle puede que basara sus mapas en la cláusula de que yo ya "conozco" el panorama de su mundo subjetivo. Esto ilustra una idea preconcebida subyacente y potencialmente falaz propia de la comprensión compartida que persiste a pesar de la adopción de métodos visuales autodirigidos.

No obstante, en general el método de los datos visuales autodirigidos les dio a las participantes la oportunidad de compartir su propia experiencia del espacio. Las experiencias espaciales, que reflejan la multiplicidad simultánea de espacios que existen de cara a las relaciones sociales de espacio son experimentadas de forma diferente e interpretadas de manera variada por quienes ocupan diferentes posiciones dentro de ese espacio (Masseu, 1994). La técnica brindó una oportunidad para que madres e hijas crearan nuevas conexiones y desvelaran experiencias que yo no había considerado. De este modo, fui capaz de combatir la familiaridad y viajar más allá de lo local, para trascender mi experiencia subjetiva y desplazarme de la mera observación a una mirada más activa.

Banks (2001) se basa en la filosofía hindú para localizar esta observación más productiva en relación al *"darshan":* la habilidad de ver y comprender múltiples puntos de vista y escuelas de pensamiento. Lo visual ha sido central a la hora de facilitar el *darshan* tanto en este estudio como en la investigación posterior que he emprendido.

Combatir la familiaridad visualmente ha sido un aspecto fundamental en el trabajo de otros investigadores cualitativos. Los siguientes apartados analizarán el modo en que Michael Richardson (2015) y Sarah Goff *et al*. (2013) han aplicado con éxito técnicas de defamiliarización.

MASCULINIDAD, NACIONALIDAD Y FAMILIARIDAD

En tanto que un hombre que investiga a otros hombres y masculinidades, Michael

Richardson (2015) era consciente de las relaciones de poder inherentes a su posición como investigador, pero también del impacto de su propio bagaje y su presencia física. Richardson trabajó con treinta y tres hombres de Tyneside, en el Noreste de Inglaterra, a lo largo de tres generaciones de diecinueve familias de descendientes irlandeses para debatir en torno a la *masculinidad*, la *intergeneracionalidad* y el *lugar*. El contexto particular de las masculinidades irlandesas de Tyneside resuena en la genealogía individual de Richardson; "nacido de una familia de ancestros irlandeses que vivieron y trabajaron en Tyneside desde el siglo diecinueve. Mi padre y su hermana gemela fueron excampeones mundiales de danza irlandesa; el nombre de soltero de mi abuelo era Monaghan y yo mismo actué como bailarín irlandés a los nueve años" (Richardson, 2015: 159). En consecuencia, él estaba interesado en comprobar cómo métodos visuales pueden contribuir a superar tanto el privilegio percibido como la "cercanía del investigador".

Como sostiene Edwards (2014: 180), "el cuerpo marca su propio pasado, emplazado en su experiencia presente". Richardson tomó en consideración la cuestión de la cercanía del investigador y resonaba en sus participantes, que participaban en estrategias de reconocimiento. Por ejemplo, mientras entrevistaba a Victor, un hombre irlandés de cuarta generación, nacido en Tyneside en la década de 1940, su mujer se unió a la conversación y estableció una familiaridad basándose en un parecido familiar; "Sabes, es divertido, Michael, te pareces mucho a mi sobrino… eres de hecho su viva imagen, sólo que él es un poco más alto". Para generar una disrupción en esta familiaridad e ir más allá de su "repertorio de interpretaciones preconcebidas del lugar y del espacio" (Mannay 2010: 96), como yo, Richardson también se basó en las potencialidades de lo visual y propuso una actividad nueva que operó como una herramienta de defamiliarización y facilitó un avance en temas de estudio clave en relación a las masculinidades.

Richardson les brindó a los participantes una descripción visual de un hombre, en un intento por estimular la discusión sobre las masculinidades encarnadas, minimizando la influencia de su propia masculinidad. La descripción iconográfica (figura 2.3.) se convirtió en un marco de referencia, que no privilegiaba ninguna masculinidad en particular, aunque siguiera siendo reconocible como "hombre simbólico", puesto que aparece tanto en las "puertas de los servicios" como en los programas policíacos de televisión en el contexto del Reino Unido.

Figura 2.3. Daniel *(Fuente*: *Michael Richardson, 2015)*.

Para Richardson, las interacciones de los participantes de su investigación deben expresarse por medio de otros elementos además de la palabra escrita; deben reflejar las identidades encarnadas de los hombres con los que él estaba trabajando, y lo visual brindaba una plataforma para implicarse al nivel de los afectos. Muchos hombres se mostraban reacios a participar en la *infantil* actividad de dibujar, que en cambio fue abrazada por Chantelle, tal y como vimos en el apartado anterior; una resistencia observada en otros estudios visuales (Mannay, 2010; Johnson *et al*., 2012) y que será discutido en mayor detalle en el Capítulo 5. Sin embargo, cuando los participantes participaron en la actividad, Richardson descubrió que los procesos repetidos de dibujar y hablar sobre y en torno al cuerpo les ayudaban a articular sus emociones.

Por ejemplo, el dibujo de Daniel, ilustrado en la figura 2.3., trajo consigo múltiples reflexiones biográficas que abarcaban la familia, el deporte, el trabajo y también la

religión, así como discusiones en torno al alma y las transiciones entre distintas creencias a lo largo del transcurso de la vida. La entrevista en torno al dibujo puso de relieve no sólo narrativas sino también risotadas, canciones y reflexividad. En consecuencia, Richardson argumenta que los procesos contribuyeron a articular emociones, y sugiere que ganó en el conocimiento de unas informaciones a las que un plan de entrevista prefijado y semiestructurado no habría dado acceso. Incluso cuando los participantes no se implicaron en dibujar durante el primer encuentro, se dieron ejemplos en los que la actividad, aun así, generó tiempo para la reflexión, tanto por parte de los participantes como de los investigadores.

Bill, un hombre irlandés de tercera generación, que nació en Escocia en la década de 1960 y se mudó al noroeste de Inglaterra siendo joven, no escribió ni dibujó nada sobre el modelo durante su interacción inicial con Richardson. De todos modos, Bill le pidió a Richardson que le dejara el icono de la figura masculina para poder pensárselo. Más tarde Bill telefoneó a Richardson y le pidió sacar tres copias de los modelos; coloreó el primero en rojo, el segundo como un arcoíris y el tercero de lila. De la misma forma que las participantes de mi estudio crearon sus imágenes en casa, lejos de mí, de la investigadora, esta laguna temporal en el trabajo de campo de Richardson constituyó un tiempo para que las ideas y reflexiones surgieran y se pudiera profundizar en ellas.

En las siguientes charlas, Richardson aprendió que la imagen roja representaba el "dolor y la rabia" de la vida cotidiana de Bill, en la que había sido inicialmente víctima de violencia y más tarde perpetrador. Las imágenes de arcoíris representaban las múltiples influencias que habían sido significativas en las últimas fases de su vida; mientras que el presente, representado por la imagen lila, simbolizaba a Bill como un hombre de mediana edad que había descubierto un estado de "paz y de calma". De este modo, el uso de imágenes le permitió a Richardson y a sus participantes ir más allá de las características comunes y cotidianas de sus conexiones. Estas operaron combatiendo la familiaridad y generando un espacio de defamiliarización, en el que las cuestiones de identidad, masculinidad y emoción pudieran articularse en una forma que fuera más allá de la comunicación puramente verbal de lo mundano. De este modo Richardson fue capaz "de hacer de lo familiar algo extraño e interesante de nuevo" (Erikson 1986: 121).

HOSPITALES, DESPILFARROS Y FOTO-ELUCIDACIÓN

En contraste con las metas conceptuales de Richardson, el siguiente ejemplo empírico enfatiza el uso práctico de técnicas visuales para hacer de lo familiar algo extraño en el entorno del lugar de trabajo. Sarah Goff, Reva Kleppel, Peter Lindenauer y Michael Rohtberg estaban interesados en contribuir a los esfuerzos por reducir los costes de los servicios de salud de los norteamericanos. Los costes innecesarios dentro del servicio se habían atribuido a la prestación ineficaz del mismo, al exceso de costes administrativos, los precios inflados, la pérdida de oportunidades de prevención y el fraude (IOM, 2012), pero este estudio se centró específicamente en la categoría de "despilfarro". El estudio se ocupó de elucidar las opiniones de los trabajadores del hospital en torno al despilfarro y

quería evitar las categorías cerradas de un cuestionario sobre el despilfarro clínico y dar pie a un proceso que engendrase un elemento de reflexividad. En consecuencia, decidieron emplear la técnica de la foto-voz: "incorporando la perspectiva del participante en la investigación" (Goff *et al*., 2013).

Veintiún participantes tomaron 159 fotografías y los temas principales fueron los tipos de despilfarro y las recomendaciones para reducirlo. Gracias al empleo del elemento visual para la producción de datos, Goff *et al*. (2013) descubrieron que las percepciones de los trabajadores de salud de lo que constituye despilfarro diferían de los tipos de despilfarro previamente descritos en la investigación.

Las fuentes del despilfarro en el ámbito de la salud pueden categorizarse en general como de naturaleza operativa o clínica; aun así, los participantes tendían a describir las fuentes operativas de despilfarro tales como las ineficiencias en los flujos de trabajo, más que las fuentes clínicas tales como el exceso de utilización de algún material. Además, el planteamiento visual introdujo nuevos tipos de despilfarro que habían sido menos discutidos en el campo de la atención a la salud, tales como la energía y el talento. El factor del tiempo, ilustrado con fotografías de relojes por parte de los participantes, estaba relacionado con múltiples lugares y contextos que no son un lugar común en la literatura académica previa. De este modo, la familiaridad de categorías estandarizadas fue superada gracias al hecho de permitirles a los trabajadores de salud reflexionar sobre sus experiencias personales y crear sus propias imágenes e interpretaciones de lo que constituye despilfarro.

Basarse en lo visual como recurso brindó un método único para identificar el despilfarro en el ámbito de la salud; aunque los autores también consideraron las limitaciones del planteamiento. Se puede argumentar que puede haber restringido los ejemplos de desplifarro identificados a aquellos ítems que eran fácilmente fotografiables, representando el que se encontraba con más frecuencia o que era más intrusivo a nivel personal. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por mejorar el valor de la atención a la salud, el despilfarro sistémico sigue siendo un difícil reto y los métodos visuales puede aportar nuevas revelaciones. Las fotografías del estudio no simplemente representan el despilfarro, sino que conducen a debates en torno a las posibles intervenciones, particularmente a nivel micro y meso, que puede que no hayan emergido en cuestionarios o entrevistas más formales. El estudio también demuestra el potencial del uso de la foto-elucidación para estudiar otras áreas de la atención a la salud y su valor como herramienta de acción investigadora.

CONCLUSIÓN Y RESUMEN DEL CAPÍTULO

Este capítulo explica cómo las técnicas visuales pueden actuar para "combatir la familiaridad". Ha ilustrado cómo el hecho de posibilitar un elemento visual en la investigación cualitativa puede potencialmente desvelar nuevas interpretaciones tanto para el investigador como para el investigado; presentando una gama de ejemplos empíricos concretos, que demuestran cómo las fotografías, los mapas, los dibujos y

collages pueden hacer que el escenario familiar sea más perceptible. La técnica les brindó a los participantes un tiempo para reflexionar sobre sus vidas creativamente, sin la dirección de una voz investigadora intrusiva; cosa que puede ser ventajosa cuando el investigador es un *insider* que aspira a hacer de lo familiar algo extraño.

Cada uno de los estudios discutidos trató de superar cierto nivel de familiaridad en relación al lugar de investigación, a los participantes o al área de estudio, e ilustró la penetrante naturaleza de ser un investigador cercano en la investigación en ciencias sociales. En el terreno, los investigadores nunca son completos *insiders* u *outsiders* absolutos, pero siempre hay cierto nivel de familiaridad y el potencial para que los estudios se vean eclipsados por los preconceptos y conocimientos preconcebidos en tanto que oportunidades para el descubrimiento se ve enturbiado por las convenciones en torno a la familiaridad (Geer, 1964). En consecuencia, el uso de métodos visuales como una herramienta para la defamiliarización es multidisciplinar y puede ser empleada para combatir la familiaridad, atendiendo a las indagaciones conceptuales y a las funcionalidades de la acción investigadora. Por tanto, el atractivo de lo visual como técnica de producción de datos es amplia, ya que conduce a múltiples lugares y preguntas, aunque, como sucede con todos los métodos, su aplicación e interpretación sigue presentando aún problemas prácticos; cuestiones que serán discutidas con mayor detalle en los Capítulos 4 y 5.

Como sugieren Ball y Smith (2001: 131), "un mayor uso de métodos visuales no es la panacea para todos los males de la etnografía, como tampoco es la piedra filosofal para hacer que brillen los descubrimientos etnográficos". Sin embargo, las técnicas discutidas en este capítulo actuaron para contrarrestar el efecto tácito y normalizador del conocimiento, que opera tomando las experiencias del grupo de uno y asumiendo que estas son paradigmáticas de todos.

El empleo de estos métodos, por tanto, puede brindar nuevas revelaciones respecto a los mundos de los participantes. Lo visual es una herramienta útil de defamiliarización. Y cuando se aplican creativamente, los planteamientos visuales pueden también actuar como una herramienta para la investigación participativa en espacios concretos, temporales e imaginativos, cosa que constituirá el foco del Capítulo 3.

---

[1] *Visualista* fue un término empleado por Eric Margolis para referirse a una audiencia de investigadores visuales en la conferencia de la *International Visual Sociological Association* celebrada en Urbino en el año 2006.

3

Metodologías participativas

Cuestiones de poder y de posicionamiento en la investigación creativa

---

INTRODUCCIÓN

El capítulo anterior se centró en el potencial de los métodos creativos para "combatir la familiaridad" y engendrar un espacio donde tanto investigadores como participantes puedan ir más allá de su autosuficiente mundo. De este modo, allí donde la familiaridad puede actuar como una barrera a la hora de investigar cualquier campo del que tengamos experiencia previa, y las oportunidades para el descubrimiento se ven enturbiadas por las convenciones en torno a los conocimientos sobre el tema (Geer, 1946), los métodos creativos de producción de datos se presentan como una solución posible. Se reconocía que esta solución es parcial, se pueden tomar en consideración estas técnicas para generar una disrupción en el posicionamiento y brindar diferentes maneras de conocer y comprender (Gauntlett y Holzwarth, 2006).

El posicionamiento también ha sido ampliamente debatido en términos de relaciones de poder, en las que un matrimonio fácil entre la producción visual de datos y la práctica participativa está bien considerada y en boga dentro del campo de las ciencias sociales; de todos modos, aunque las técnicas participativas ofrecen una oportunidad para generar una disrupción en las relaciones de poder, no pueden trascender estas jerarquías.

Este capítulo defiende que debemos reconsiderar las relaciones entre participantes e investigadores, y reconocer que incluso cuando la "presencia intrusiva" del investigador se aparta del lugar de la producción visual de datos, esto deja un espacio que a menudo es rellenado por la "intrusiva presencia" de otros significativos.

Es ampliamente reconocido que las imágenes visuales tienen el potencial de evocar una comprensión empática de las maneras en que otras personas experimentan sus mundos (Belin, 2005; Mizen, 2005; Pink, 2004; Rose, 2010). Es más, la necesidad de limitar la intrusiva presencia del investigador, extendiendo las restricciones establecidas por la linealidad de la narrativa verbal y la adquisición de una comprensión más matizada de las vidas de los demás por medio de técnicas visuales es algo que ha sido defendido por un gran corpus de trabajo académico (Dodman, 2003; Harper, 2002; Mason, 2005; Packard, 2008; Twine, 2006; Woodward, 2008). Como argumenté en el capítulo anterior

y en alguna otra parte (Mannay, 2010), los métodos de producción visual de datos tienen el potencial tanto de "combatir la familiaridad" (Delamont y Atkinson, 1995) como de engendrar una práctica participativa.

La idea de un matrimonio fácil entre lo visual y lo participativo ha sido cuestionado por muchos investigadores. Por ejemplo, Luttrell y Chalfen (2010) comentan que los medios participativos no ha resuelto la meta de "dar voz", y un problema recurrente e irresuelto para los investigadores es *de quién es la voz que habla* y, simultáneamente, *qué voz está siendo escuchada*, particularmente cuando los participantes en la investigación son niños.

La gran investigación comparativa suele implicar ideas preconcebidas de tipo cultural que son sintomáticas de "lo que son los niños y lo que deben ser". Los métodos visuales participativos se han convertido en un tema importante en una sociología de la infancia en la que se prioriza la voz del niño. En consecuencia, se ha convertido en un lugar común dentro de la academia, particularmente en las ciencias sociales, discutir la importancia de "permitir" que las voces de las comunidades marginalizadas hablen por sí mismas. Aun así, Barrera (2001: 5) sostiene que esta afirmación "enmascara la incómoda pregunta de cómo llegaron a silenciarse estas voces" y también genera que se reflexione en materia de la prolongación de silencios en comunidades marginalizadas y los límites de las ciencias sociales para abordar efectivamente este tipo de silencio. Como argumentan Lomax *et al*. (2011), existe el peligro de vincular lo visual y lo creativo con lo participativo, cosa que se convierte en una práctica problemática; no sólo porque los resultados visuales y narrativos no puedan hablar por sí mismos. Incluso cuando los niños están implicados en la planificación, filmación y edición, como lo estaban en el estudio de Lomax, las grabaciones y las fotografías se producen por medio de relaciones dinámicas–relaciones (desiguales) de los niños entre sí, el investigador y los residentes de su urbanización–.

Por tanto, los planteamientos visuales participativos que ponen en un lugar central la premisa de dar voz deben abordar las relaciones de poder que construyen no sólo la relación investigadora sino también, y de forma significativa, el amplio contexto social. Los artefactos no existen en el vacío; se cimentan en las experiencias profundas y en los sentimientos de la persona que los creó y, significativamente, en las relaciones de poder que la rodean.

La relación entre investigador e investigado es clave para la recogida de datos confiables (Pole, 2007), pero los investigadores no son la única presencia intrusiva. En consecuencia, es importante explorar qué entendemos por "participativo" y la interacción entre investigadores, participantes y la comunidad en sentido amplio. Como sugiere Joanu (2009), los investigadores deben reevaluar constantemente sus prácticas investigadoras y este capítulo participa de dicha llamada a la reevaluación; primero, explorando por qué la creatividad misma está centralizada como un vehículo para el empoderamiento y las potencialidades para transferir esta conceptualización a las metodologías de investigación.

Este capítulo examina múltiples concepciones de la práctica participativa, cómo se actualizan estas interpretaciones por parte de los investigadores en el campo y las

necesidades de explorar cuestiones de poder y posicionalidad más allá de las fronteras de la relación entre investigador y participante. El capítulo también explora la diferencia entre "hablar" y ser "escuchado", que en la ideología participativa del "dar voz" no siempre se toma plenamente en consideración.

CREATIVIDAD Y VOZ

Los métodos visuales y creativos se presentan a menudo como una panacea para la resolución de problemas de poder y posicionamiento (Lomax *et al*., 2011) y es importante comprender cómo se ha establecido esta relación. El atractivo de los artefactos visuales puede tener origen, en parte, en la manera en que las imágenes han sido empleadas como una herramienta por parte de comunidades marginalizadas y silenciadas. Por ejemplo, el término de "relato en tela" se emplea en artesanía literaria para referirse a una forma de artesanía narrativa, textil y pictórica que presenta escenas sueltas y secuencias narrativas tanto bordadas como en aplicación; y este formato ha sido utilizado por grupos que se ven silenciados por medio del analfabetismo, el patriarcado y el control político coercitivo.

Explorando la memoria colectiva en la Sudáfrica post-Apartheid, una costurera explica su implicación con los "relatos en tela", comentando:

> Yo hago quilt para que mi historia no muera. Hacer quilt me da una voz cuando no puedo escribir o hablar (Goggin, 2003).

De forma similar, Roberta Bacic (2013) ha curado políticamente unos significativos relatos que documentan la experiencia vivida del Chile de Pinochet. Como se ilustra en la figura 3.1., las arpilleras, tapices o quilts cosidos por mujeres, "hablan" visualmente de la represión política y los abusos de derechos humanos. A través de sus puntadas y sus materiales, a menudo hechos de la ropa de las prendas de vestir de los desaparecidos y muertos por el régimen, transmiten procesos de resistencia, memoria y búsqueda de la verdad y la justicia en un contexto de represión.

Figura. 3.1. *¡Adiós Pinochet! Arpillera chilena, anónimo, 1980. Fotografía de Colin Peck, cortesía de Roberta Bacic (2013)*.

Lo visual también ha sido una herramienta para "expresar" en la inestable geografía política del Reino Unido, donde nacionalistas galeses, escoceses e irlandeses han cuestionado su participación en la unión política como una integración forzada (Clarke, 2009). La Guerra de Independencia asistió a la partición de Irlanda en 1921, e Irlanda del Norte fue abandonada con penetrantes escisiones entre nacionalistas católicos que querían un gobierno irlandés y una población protestante que se oponía al gobierno nacional en favor de una unión con Gran Bretaña. En un estado artificial, desprovisto de lógica geográfica, histórica o política, la pintura mural se convirtió en una forma de reclamar el espacio visualmente. La dominación protestante de la política engendró una discriminación de la población católica en vivienda, educación y empleo y cuando la protesta civil se encontró con una dura respuesta policial el 30 de enero de 1972, el *Bloody Sunday* que culminó con la muerte de catorce civiles asesinados por soldados británicos; esta espiral de violencia condujo al inicio de los "Troubles" o conflicto de Irlanda del Norte (Blakeley y Saward, 2009).

Con los "Troubles" se asistió a una explosión de la pintura mural que caracterizó tanto al arte unionista como al republicano. Estas pinturas murales eran a menudo medios de

comunicación que representaban mensajes reprimidos en los medios. La icónica imagen impresa por los medios del "Boy Petrol Bomber" [El chico con el cóctel molotov], en la Batalla de Bogside, Londonderry 1969, presentaba contradictorias metáforas del inocente niño con la máscara de gas y el cóctel molotov en la mano. Esta representación visual apareció en una serie de murales en Irlanda del Norte, donde cada artista representaba al chico de forma distinta de acuerdo a sus lealtades políticas (Wright, 2011). Estas imágenes se convirtieron en signos de sus tiempos, pero pueden ser reformateadas para actuar como signos más allá de éstos; reinventadas y mediando nuevos mensajes, actuando como prácticas afectivas que pueden ser experimentadas tanto como empoderadoras como desempoderadoras por parte de diferentes comunidades.

Wahl (2014) exploró los procesos de negociación de la representación en Israel y Palestina y la noción de representación visual en esta región fuertemente documentada. Wahl estaba interesado en comprender cómo los profesionales visuales locales negociaban el trabajo de la fotografía y trabajaban en cuestiones como la victimización, la representación y la ambigua naturaleza de la fotografía. Wahl (2014: 6) se centró en imágenes protegidas que a menudo son invisibles para la cobertura mediática, tales como huelgas de hambre, protestas y la destrucción de casas. La problemática naturaleza de la cobertura mediática fue abordada por una fotógrafa, Tania Nasir, que comentaba:

> (…) a veces me aburre la manera en que se nos retrata, en cierto sentido, como suele decirse, en estas estereotipadas imágenes. Y al mismo tiempo siento que las fotografías son realmente una herramienta muy muy poderosa para mostrar lo que está pasando (…) No sé si hay un caso en el mundo en el que los medios generales puedan abordar la misión de mostrar algo diferente; son los individuos los que creo que lo harán.

Similar al caso de Irlanda del Norte, los individuos se implican a la hora de ofrecer nuevas perspectivas que posiblemente estén silenciadas por los medios y los murales en las paredes emplean tanto imágenes como palabras para comunicar representaciones y experiencias a lo largo de Israel y Palestina.

Además de ofrecer representaciones del malestar político en la creatividad también ha sido empleada para "dar voz" en relación a acontecimientos únicos en los que las personas sienten que sus opiniones han sido pasadas por alto. En 1965, el pueblo galés de Tryweryn, cerca de Bala, fue inundado para proveer de agua a Liverpool. La gente de la localidad hizo una campaña en contra de la propuesta, pero al final tuvieron que abandonar su aldea en Gales de modo que su tierra pudiera ser explotada para brindar agua a la ciudad vecina hacia la frontera, en Inglaterra. "Cofiwch Dryweryn", "Recordad Triweryn" fue pintado con pintura roja sobre un muro abandonado de la A487, del lado de Llanrhystud, en los primeros años de la década de 1960, y el mensaje se ha desvanecido y se ha vuelto a pintar en multitud de ocasiones a lo largo de las décadas.

En 2005, la ciudad de Liverpool pidió disculpas oficialmente por haber inundado la comunidad cuarenta años atrás. El grafitti desde entonces se ha convertido en una marca

no oficial de la región y un ejemplo de las formas en que el mensaje visual puede convertirse en un símbolo para las comunidades cuya voz ha sido silenciada por una política nacional más amplia, que forzó a setenta residentes a abandonar sus hogares mientras su aldea desaparecía bajo las aguas del pantano.

Todos estos ejemplos demuestran el poder de la creatividad y su conexión con la idea de "dar voz" por medio del tejido, la fotografía y la pintura. Estos ejemplos pueden posicionarse como movimientos de base y formas de activismo político individualizado, que demuestran formas flexibles y descentralizadas en red. De este modo, estas pueden conceptualizarse como colaboraciones mediante *"knotworking"* [trabajo en nudos] entre socios que tiene lugar sin reglas rígidas predeterminadas o una autoridad fija y central (Engenström, 2007). La negociación es el mecanismo de coordinación central de la agencia distribuida requerida en el *knotworking* dentro de la producción social, y las "actividades que se esparcen como la pólvora" (Engeström, 2007) de activismo no necesariamente se traducen con éxito en proyectos de investigación social restringidos jerárquica e institucionalmente.

Por tanto, el potencial de lo visual como una herramienta para "expresar" y la ideología de la práctica participativa en investigación social debe ser cuidadosamente considerado.

PRÁCTICAS PARTICIPATIVAS

Chalfen (2011) señala que el término "métodos visuales participativos" cubre una diversa gama de planteamientos y proyectos con diferentes finales. Los planteamientos participativos están a menudo conceptualizados en línea con las ideas preconcebidas subyacentes y los principios comunes de la práctica inclusiva (Walmsey y Johnson, 2003), que tratan de centralizar las opiniones y experiencias de los participantes y engendrar un planteamiento que se haga eco de los objetivos del "dar voz". Un objetivo principal de tal investigación, por tanto, es eliminar los filtros conceptuales y prácticos aplicados tanto literal como metafóricamente por los investigadores y así dar acceso a unas opiniones más auténticas. Como defiende Thompson (2008), los niños y jóvenes son capaces de brindar un testimonio experto sobre sus experiencias, asociaciones y estilos de vida, y al "darles voz" hay un reconocimiento de que todos los participantes son "seres" competentes y "yoes políticos" (Kallio, 2008) cuyas opiniones, acciones y elecciones tienen valor.

Para Pauwels (2011) las producciones participativas sitúan al científico social como al facilitador de la participación, realizando investigación *con y no sobre participantes*, de modo que la investigación se convierte en una empresa colectiva o en una dirigida por el participante. Las prácticas participativas no son o todo o nada, sino que más bien existen en un continuum en el que los estudios ilustran potenciales y prácticas participativas diferenciales. Un planteamiento gestalt de lo participativo engendraría una relación entre el investigador y los participantes en todas las fases del proceso de investigación, desde el diseño hasta la producción, el análisis y la diseminación, y algunos investigadores han

logrado seguir esta iniciativa holística en su trabajo creativo con distintas comunidades.

Por ejemplo, Maggie O'Neill (2012: 158) añade que tanto lo narrativo como lo visual "pueden definirse como teoría crítica en la práctica y como un ejemplo de la erudición pública". En su práctica investigadora, O'Neill (2012) trabaja dentro de un marco de "etno-mímesis", que capta la combinación de investigación etnográfica participativa y la representación visual o poética de la investigación. O'Neill ha diseñado proyectos en el Reino Unido y Canadá que se basan en el marco de la etno-mímesis y pueden conceptualizarse como Investigación-Acción Participativa (IAP), que implica un compromiso por facilitar tanto el desarrollo como los resultados de investigación. Algo significativo es que su trabajo sitúa a los participantes como co-investigadores y a los miembros de la comunidad como expertos por medio del proceso democrático de toma de decisiones en todas las etapas del proyecto de investigación.

Puede verse un claro ejemplo de etno-mímesis en un proyecto emprendido por Maggie O'Neill y Rosie Campbell, que exploraron la prostitución en South Walsall, Reino Unido. Algo significativo es que el proyecto empezó implicando a diversas asociaciones y organizaciones locales, y los investigadores reclutados y formados de la comunidad local eran residentes de South Walsall. El proyecto operó en conjunción con las organizaciones de arte locales y empleó el tema de la seguridad como tema de investigación, de modo que el trabajo de campo tuvo cuidado a la hora de alejarse de un enfoque de la prostitución que la concibiera como el factor causal de los problemas en el área. El proyecto supuso que trabajadoras sexuales y residentes locales trabajaran colaborativamente en varios resultados, incluyendo exposiciones en galerías de arte, folletos informativos y una página web. De este modo, los participantes se implicaron en todas las fases de la investigación y trabajando colaborativamente entre comunidades actuaron para traspasar barreras, mientras las producciones visuales y narrativas operaban como un vehículo para que los participantes e investigadores vieran las dificultades del área local desde múltiples perspectivas. Además, los hallazgos del proyecto contribuyeron al discurso político más amplio, dado que fueron centrales en la estrategia del gobierno local en materia de prostitución. En consecuencia, es evidente que la combinación de la comunidad artística, la investigación social y las prácticas genuinamente participativas es una poderosa herramienta para facilitar el cambio social.

Otro ejemplo de buenas prácticas de investigación-acción participativa (IAP) es la ofrecida por el proyecto de rodaje comunitario y de empoderamiento titulado "Al Compás de Los Sueños", facilitado por Ana Martínez Pérez (2007). El proyecto tuvo como objetivo producir un documental que generase conciencia respecto a la inclusión social, sus causas y cómo situarse ante ella. Martínez Pérez estaba trabajando en una zona marginalizada de Córdoba, España, tratando de argumentar que la pobreza que tenemos más cercana permanece invisible, de modo que se propuso aumentar la visibilidad de los problemas locales. Algo significativo es que Martínez Pérez (2007: 229) se ocupó de situar las dificultades en tanto que un efecto de las estructuras sociales más amplias, y no como un efecto de los residentes locales, y empleaba la siguiente analogía para comunicar esta distinción:

> El agua llega a todos los naranjos por igual. Si traducimos el agua en justicia social, se convierte en vivienda, empleo, educación. Cuando el agua se distribuye equitativamente, ningún naranjo se pudre; ninguna persona se hundirá, provocando conflicto social. Cuando el agua no llega al árbol el problema no es el árbol mismo, que huele mal, sino el agua que nunca llega allí.

El enfoque metodológico combinaba la antropología aplicada y la etnografía visual en un proyecto de rodaje que pretendía "dar voz" y trabajar codo a codo con los participantes, así como centralizar la importancia de los sueños. Los sueños ofrecen una manera simple y gráfica de ilustrar la distancia que tanto nos separa como nos une, y mientras algunos de nosotros nos atrevemos a imaginar un futuro mejor y luchamos por lograrlo, otros no se atreven ni siquiera a mencionar unos deseos que no se pueden alcanzar. Este contraste entre los sueños de quienes tienen acceso a los recursos básicos, y quienes no tienen acceso, fue puesto en primer plano en la producción creativa de datos, que centralizó las voces e interpretaciones de los participantes. Los participantes trabajaron junto a los investigadores para crear un libro y una película, que fueron difundidos entre los residentes locales y los diseñadores de políticas.

El rodaje trató de evitar la tendencia de los medios al sensacionalismo y al reduccionismo periodístico, que a menudo actúan para "mitigar la voz" de las perspectivas de las comunidades marginalizadas y restringir las oportunidades para acceder a formas de "testimonio directo". El proyecto examinaba los sueños a través del planteamiento de la musicoterapia porque los sueños proyectan nuestras fantasías y deseos y son parte de la práctica creativa e imaginativa de ser un individuo, que pretende instigar procesos de cambio. De este modo, el trabajo de Martínez Pérez y de O'Neill pueden contemplarse como el patrón de oro en la práctica participativa, donde se realiza un trabajo considerable a lo largo del proyecto para generar una disrupción en las dualidades tradicionales y las relaciones de poder entre investigador y participante de forma creativa.

Muchos proyectos de investigación son incapaces de llegar a este nivel de implicación del participante a lo largo del itinerario que va del diseño a la difusión. En consecuencia, incluso cuando se emplean las técnicas creativas de producción de datos, siguen abiertas cuestiones sobre quién es contemplado, cómo es contemplado y quién está observando, que son todas ellas parte de las relaciones sociales de poder que producen versiones específicas de las jerarquías sociales (Haraway, 1991). La oportunidad para implicar a los participantes de una forma significativa se ve a menudo restringida por el clima socioeconómico más amplio en la que la evidencia investigadora se está convirtiendo velozmente en subordinada a la conveniencia política (Haggerty, 2004: 219). Para Mills y Ratcliffe (2012: 152), esto refleja los requerimientos de las políticas y economías internacionales y nacionales para entrenar a los trabajadores dentro de una intensa circulación de conceptos y mercancías. Esta presión por la eficiencia reduce potencialmente las oportunidades para engendrar "lo impredecible, lo tangencial y lo creativo"; de modo que todo lo que quede sea "instrumentalismo metodológico".

Estas contingencias externas del mercado siguen presionando en pro del argumento comercial de los resultados de investigación y a menudo impiden que los investigadores se permitan participar en la *"slow science"* o ciencia lenta, que genera flexibilidad y serendipia; en tanto que una combinación tanto de azar como de razonamiento intuitivo (Rivoal y Salazar, 2013). Del investigador cualitativo se espera que condense su tiempo en el campo que estudia, que sea reflexivo aun sin tener tiempo para la reflexividad y que escriba y publique rápidamente para que su informe etnográfico siga siendo relevante antes de que el valor económico lo vuelva obsoleto y vacío (Mannay y Morgan, 2014). Todos estos debates serán abordados con mayor detalle en el Capítulo 5. Es importante reconocer las consecuencias de la investigación creativa participativa.

En los proyectos de investigación de tiempo limitado que están ligados a los requerimientos de quienes los financian y a una ideología del instrumentalismo metodológico, es difícil llegar al listón de práctica participativa establecido por investigadores como Martínez Pérez u O'Neill.

En consecuencia, los objetivos ligados a ese "dar voz" pueden verse comprometidos y muchos proyectos sólo pueden considerarse como parciales en su compromiso con la práctica participativa. Esta práctica participativa parcial a menudo se concentra en métodos de producción de datos en los que las técnicas de rodaje comunitario, la foto-elucidación y los talleres de dibujo y poesía ofrecen una oportunidad para generar una disrupción de las relaciones de poder; sea como sea, no pueden trascender las jerarquías entre investigador y participantes. De este modo, los proyectos que emplean técnicas creativas de producción de datos no pueden considerarse necesariamente como participativos. Puede que tengan elementos de práctica participativa, pero el equilibrio de poder tenderá hacia el investigador y el impacto sobre el diseño, la implementación y la difusión de la investigación.

Es importante reconocer el impacto del investigador, pero también de los "otros intrusivos" que influyen en el proceso y en los resultados de la indagación social, así como explorar las relaciones de poder entre los participantes y los individuos significativos en las vidas de los primeros.

RELACIONES DE PODER Y PARTICIPANTES

Dirigiendo investigación en el aula, Gallagher (2008) señala cómo las relaciones de poder existentes entre los alumnos tienen un impacto en el proceso de producción de datos en situaciones en las que él había tratado de dar un paso atrás y desterrar la voz intrusiva del investigador. Los datos visuales producidos con bloques de construcción eran a menudo un reflejo de las opiniones de los niños más dominantes para desatender las opiniones de los compañeros que ocupaban una posición más baja en la jerarquía de la clase. Los niños no necesariamente se implicaban en una forma equitativa y Gallagher (2008) reconoce que el ideal participativo del diseño no se manifestaba en la realidad del trabajo de campo. Por tanto, aunque los métodos creativos de producción de datos sean populares en los proyectos participativos, estas técnicas no son participativas en sí

mismas, y aunque pueden desterrar la intrusiva voz del investigador, no son aptas para erradicar las relaciones de poder existentes en el terreno.

Gallagher (2008) ilustra que estos intentos por introducir métodos participativos entre los niños estaban circunscritos por el panorama preexistente de poder dentro de la escuela, marcando la manera en que los niños más dominantes en el aula impedían sus intentos por intervenir en estas relaciones de poder. De forma similar, aunque traté en mi investigación de introducir técnicas participativas y retirarme del lugar físico de producción de datos, no pude eludir procesos de poder y control inherentes a los complejos conjuntos de relaciones que constituyen el campo de la producción de datos, es decir: los hogares de madres e hijas.

El proyecto de *Mothers and Daughters on the Margins*, presentado ya en los capítulos anteriores, se interesaba por las perspectivas de las participantes; no obstante, como comenta Chalfen (2011), hay siempre cierta forma de tarea en el trabajo participativo; y aunque las participantes estaban principalmente preocupadas por construir su propia producción visual y narrativa, en términos de apropiación, hubo, desde luego, un elemento de guía. El diseño de investigación aspiraba a la mínima instrucción, pero incluso el hecho de pedirles a las participantes que crearan datos para reflejar sus vidas cotidianas afectaba cierta forma de tarea en la producción de datos; y esta tarea necesariamente guiaba el análisis de datos.

El diseño de investigación cuidaba la relación investigador/investigado, como documenté en detalle en el Capítulo 2 y en otro lugar (Mannay, 2010, 2011). Sea como sea, más allá de esta relación, "la importancia de la voz, cuya historia es contada, y a quiénes beneficia, se ve ensombrecida" (Walmsley y Johnson, 2003: 41). Por esta razón, los siguientes apartados conciernen a la presentación de datos en relaciones de investigación más amplias con hijos, padres y parejas de las participantes que no se apreciaron o no se contemplaron adecuadamente al principio del estudio. Por un lado, como la investigación se ocupaba de las perspectivas intergeneracionales, incluir a otros individuos que son de importancia para las participantes podría considerarse como beneficioso. Por el otro lado, la presencia de estos otros conocedores en el lugar de la producción de datos podía considerarse como un silenciador implícito de la voz de la participante. Los siguientes apartados revisitan mi anterior publicación (Mannay, 2013a) para explorar esta tensión, así como los resultados metodológicos asociados a la misma, las preocupaciones que genera y la relación con la ideología de la práctica participativa.

IMPLICACIÓN DE LOS PADRES

En mi intento por empoderar a las participantes retirándome del lugar de producción de datos, en vez de reconfigurar radicalmente las relaciones de poder adulto/niño, he tenido, en algunos casos, que provocar una reconfiguración de dichas relaciones de poder en las que la madre u otro miembro de la familia actúa como un adulto que ostenta poder. Esto fue evidente cuando entrevistaba a Bryony, de ocho años, en relación a sus datos visuales, que mostraban una clara influencia familiar. Byrony realizó una serie de mapas

de “espacio y lugar”, usando lápices de colores, para contarme su vida cotidiana, tal y como ilustra la figura 3.2. Estos mapas parecían haber sido creados por Byrony sin ninguna interferencia abierta y en las siguientes entrevistas contó con unos elementos claros para comunicar su experiencia del hogar y de la localidad inmediata.

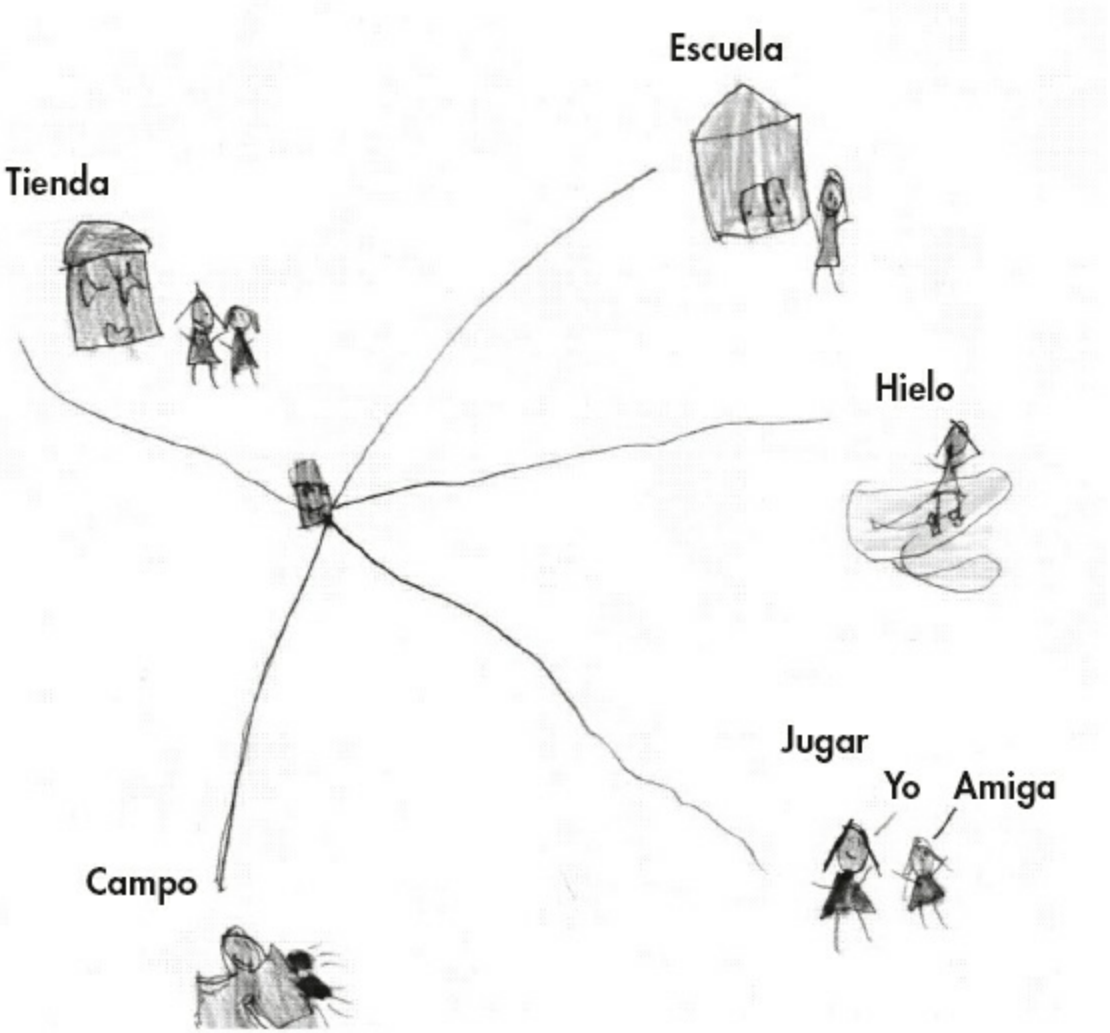


Figura. 3.2. *Byrony-mapa de lugar y espacio*.

En la segunda fase de la recogida de datos –los posibles yoes futuros–, el padrastro de Byrony se entusiasmó con el proyecto y quiso tomar parte. Expliqué que sólo producía datos con madres e hijas, pero esto no aminoró su entusiasmo por “ayudar”. Mientras que los mapas de Byrony habían sido hechos a mano, el *collage* fue producido colaborativamente utilizando un software gráfico de ordenador; y en vez de ser una representación de las ideas de Byrony sobre su yo futuro resultó ser una representación contemporánea de tiempos pasados favorables con la etiqueta “Me gusta…”, como demuestra el extracto de su *collage* que aparece en la figura 3.3.

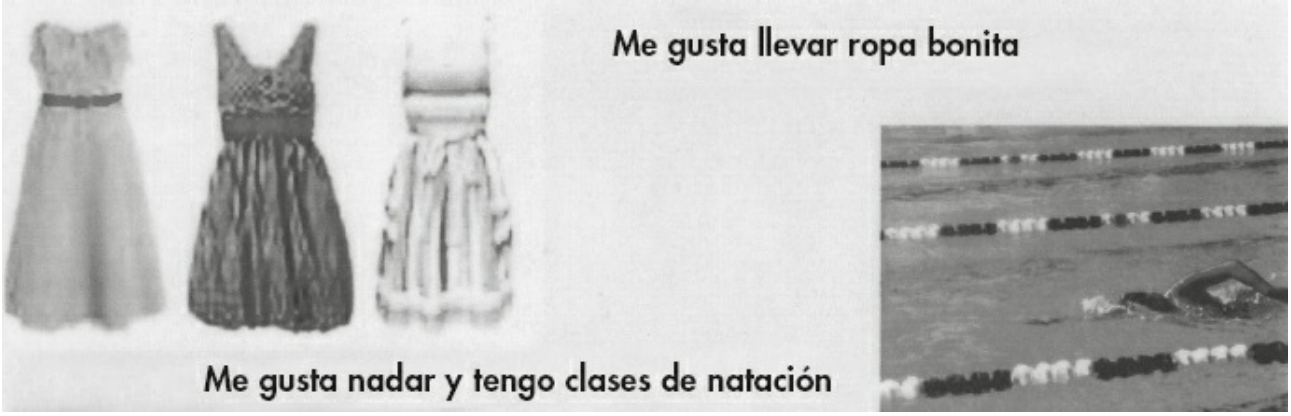
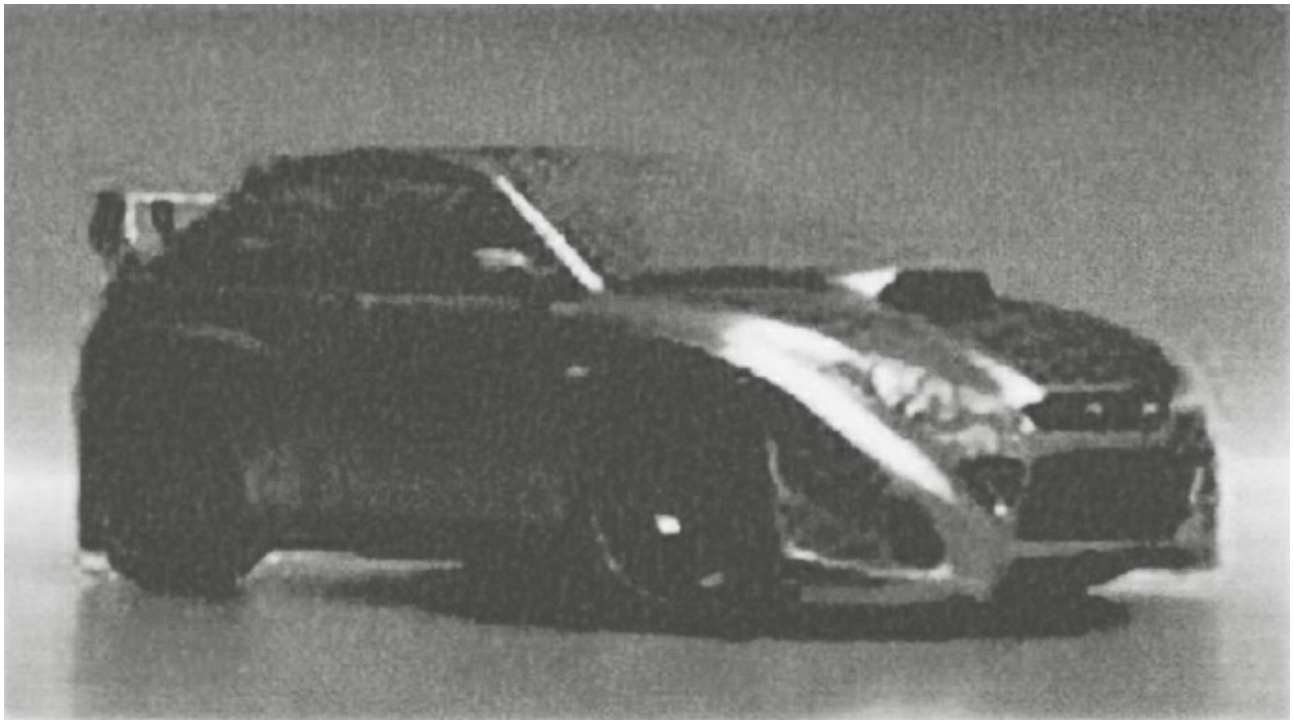


Figura. 3.3. *Byrony - Me gusta…*

El estándar técnico del *collage* implica la asistencia de un adulto, pero puede afirmarse que la selección de imágenes se basaba en las preferencias de Byrony; sugiriendo colaboración en vez de control. La cita que sigue, y la imagen correspondiente ilustrada en la figura 3.4., sugieren que Byrony no estaba de acuerdo o incluso tal vez que no era completamente consciente de todos los añadidos de imágenes y textuales presentes en su actividad de producción de datos.

> *BYRONY: (leyendo el collage) Me gustan los coches bonitos, ¿quién ha puesto esto aquí?, sé que me gustan los coches bonitos, pero no me gustan realmente (pausa), no miro Top Gear, no miro ningún programa que vaya de coches*.

Las entrevistas de elucidación en torno a este *collage* no estaban tan incorporadas en los datos de Byrony, ni tampoco dirigió nuestra conversación en torno a la recogida de imágenes del modo que yo esperaba, teniendo en cuenta nuestra anterior entrevista con su mapa. De este modo, el *collage* no pudo brindar una base tan emotiva para la discusión como el mapa inicial hecho a mano, en el que Byrony estaba impaciente por hablar a través de las imágenes que había creado. Parecía haber una falta de sentimiento de autoría y de implicación con el *collage* y, como investigadora, sentí que la producción no era una reflexión de Byrony en tanta medida, sino que más bien las imágenes presentadas aquí y en otras fotografías de vacaciones idílicas y estilos de vida del consumidor eran una forma idealizada: una presentación de lo que debería "gustarle" y de lo que debería "tener" una chica joven en una familia cariñosa, exitosa y segura.



Me gustan los coches bonitos

Figura. 3.4. *Me gustan los coches bonitos.*

El "otro intruso" en el *collage* de Byrony, su padrastro, no tuvo en cuenta las instrucciones de la actividad y presenta un *collage* que ni satisface los requerimientos de la investigación ni tampoco los intereses de Byrony, en tanto que una individualidad que pueda ser compartida. La actividad de producción de datos visuales parece haber viajado más allá de la asistencia y la interacción, hasta cierto modo esperable con participantes más jóvenes (Clark-Ibanez, 2004) para convertirse en control por parte del adulto. De nuevo, se puede argumentar que el *collage* ofrece cierta revelación de la actuación de un adulto central de la familia, pero en un estudio interesado en las opiniones de madres e hijas, donde las propias voces de las participantes se sitúan en el centro de la escena dentro de la investigación en tanto que las "conocedoras" y las "narradoras" de sus propias historias y experiencias, se puede decir que la oportunidad de Byrony de narrar sus ideas sobre su yo futuro posible se vieron reducidas.

SUGERENCIAS DE LOS HERMANOS

Este epígrafe no significa que sugiera que el poder es únicamente ejercido por los adultos, ya que los niños y los jóvenes, con sus acciones y en algunos casos con su mera presencia pueden restringir, dictar o influir en el contenido de la producción de los datos visuales y narrativos de sus madres y hermanas. Por ejemplo, este extracto de la positiva narrativa del yo posible de Roxanne era una línea que su hermano más pequeño añadió mientras ella estaba lejos del ordenador.

Tengo un hermano encantador que viene a casa ahora y que se junta con (mi novio) y los chicos.

La línea añadida fue dejada intacta por Roxanne y condujo a conversaciones en torno a la relación entre hermanos y también a la relación entre su hermano y su novio. Se puede argumentar que sin el añadido de esta línea nuestra conversación puede que hubiera ido en la misma dirección; Roxanne no escribe sobre su hermano específicamente, aunque ella menciona a la familia, pero ella ni omite su inclusión ni contradice su sentido en sus yoes futuros. Por esta razón podemos considerar el relato individual establecido por Roxanne como diferente pero no necesariamente más verdadero o más completo; y tal vez el relato con algo de colaboración sea de hecho más naturalista.

Yates (2010) dirigió una investigación de foto-elucidación con jóvenes cuyas vidas se habían visto interrumpidas por una enfermedad crónica y plantea inquietudes similares en torno a la completa exclusión de los miembros de la familia. Inicialmente, solemos relegar la interferencia familiar a un constreñimiento sobre los participantes a la hora de que estos hablen libremente o bien como una contaminación de los datos de los mismos. La idea de "desterrar la perspectiva y participación de los padres" es algo que Yates (2010: 285) no considera como natural o como una forma apropiada de proceder tanto para el padre o madre como para la persona joven. Tal vez, entonces, en algunos casos, la discusión con otros miembros de la familia pueda ser ventajosa, permitiéndoles a los participantes explorar más plenamente su sentido del yo, comprobando sus propias ideas e interpretaciones con los demás, aquellos les conocen bien; pero desde una perspectiva diferente y subjetiva, cosa que se podría argumentar que puede construir una imagen más completa.

Esta idea de asistencia y colaboración puede ser particularmente útil en las investigaciones que explora los "yoes posibles" del futuro. La edad adulta no ocupa un estado "maduro" estático, como tampoco lo ocupa la infancia, sino que más bien es un estado constante y continuo de fluidez en un panorama siempre cambiante respecto a quién habríamos podido ser y en quién nos podríamos convertir. Una fluidez continua que Renold y Ringrose (2011) argumentan que se intensifica en las vidas de las niñas y las mujeres. Por tanto, inevitablemente, se erigirán algunos yoes posibles, permanente y temporalmente, mientras que otros se perderán por el camino, aunque algunas veces se recuperen (King y Hicks, 2007). Es importante explorar la idea de "perder" y "recuperar" los yoes posibles, y aquí la familia y su habilidad para recordar, vuelven a situar en un espacio central y reactivar nuestro sentido de la identidad, cosa que hace emerger algunas inquietudes alrededor de ese "desterrar a los padres" (Yates, 2010: 285) para engendrar acceso a un yo verdadero, claro y singular.

De forma similar, Clendon (2006) debate los beneficios de las perspectivas intergeneracionales en la exploración de los pensamientos de las madres y de las hijas en torno a por qué han conservado las cartillas de salud de sus bebés. Clenton empleó entrevistas de elucidación colaborativas en torno a estas cartillas y argumentó que el

formato de díada era más naturalista, ya que reconoce que las mujeres tradicionalmente se comunican la una con la otra dentro de los referentes de la familia; y que este formato dio lugar a una mayor profundidad en el material de la entrevista. Para Clendon (2006) por tanto, la interacción entre madres e hijas en su estudio hizo posible que se desvelara una perspectiva más clara sobre las diferencias intergeneracionales. La autora admite que en algunas díadas el diálogo estaba más restringido y en estos casos se desplazó hacia un estilo más participativo de entrevista en la que sus aportaciones como mujer y como madre eran obvias, de modo que la entrevista se convirtió en una construcción realizada entre la investigadora y las participantes.

También adopté este planteamiento en las entrevistas en las que iba a compartir mis propias y similares experiencias bajo la forma de una conversación sobre temas de interés mutuo en vez de basarme en la técnica tradicional de pregunta y respuesta. De este modo, lejos de tratar de engendrar un relato "verdadero" y emplear métodos participativos para elucidar una perspectiva singular o "dar voz" a un individuo participante, la "presencia intrusiva" de otros significativos, tanto miembros de la familia como el propio investigador, podían ofrecer, en potencia, unos relatos más matizados y diferenciados.

AUDIENCIAS IMAGINADAS

Al hablar sobre la historia de la psicología social, Allport (1954: 5) brindaba una definición de esta subdisciplina afirmando que:

> La psicología social es el intento por comprender y explicar cómo los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los individuos se ven influidos por la presencia actual, imaginada o implícita de otros seres humanos.

La definición sigue siendo central en la psicología social contemporánea, y puede considerarse que el concepto de audiencias imaginadas es relevante para el conjunto de las ciencias sociales. Por ejemplo, en el presente estudio vale la pena hacer notar que cuando los adultos participantes, las madres, creaban datos sin ayuda de nadie, sin ninguna manipulación abierta, en algunos casos aun así había imágenes y palabras que no se incluían por el riesgo de que dichos datos pudieran ser vistos por otros miembros de la familia.

Como sostienen Luttrell y Chalfen (2010: 199), "las audiencias imaginadas pueden cambiar y jugar roles importantes en lo que se dice y en lo que se deja no dicho"; un recordatorio de que la investigación debe siempre estar interesada no sólo en lo que puede ser visto sino en lo que está oculto, borrado (Kaomea, 2003) y ausente. En los relatos de las madres esto era específicamente relevante en términos de los datos que presentan el lado más oscuro de la vida familiar y exploran "los paisajes afectivos de la confianza, la confidencialidad, el silencio y las consecuencias no intencionadas que traspasan y van más allá de las relaciones de investigación en la indagación cualitativa

indígena", tal y como abordo con mayor detalle en otro lugar (Mannay, 2011: 962).

En muchas de las entrevistas que he realizado con madres, sus datos visuales no eran simplemente una colección de imágenes, sino más bien, haciéndose eco del "giro hacia la práctica" en la teoría social, un conjunto de prácticas sociales (Reckwitz, 2002). Centrándose en las prácticas sociales, Rose (2010) se basa en la antropología, la geografía y los estudios culturales para explorar no lo que son las fotografías, sino lo que estas producen. Rose (2010) entrevistó a mujeres en sus propios hogares para adquirir un sentido del espacio doméstico y los encuentros entre objeto y práctica en la fotografía familiar; y ella arguye que las fotografías familiares pueden contemplarse como parte de la responsabilidad tradicional de las mujeres respecto al orden doméstico y una manera de que las mujeres negocien una subjetividad feminizada de maternidad aceptable y de que representen la unión familiar.

Esta representación de la unión familiar ha sido un proceso que ha sido mencionado antes en este mismo capítulo, cuando planteaba la forma idealizada de la vida de Bryony presentada por su padrastro. De este modo, el sentido de las imágenes es sólo parte de su historia, porque su presentación puede ser empleada para engendrar un determinado tipo de visión pública de lo íntimo. Se puede argumentar que hay siempre cierta forma de presentación del yo (Goffman, 1959); sea como sea, en los relatos de las madres había a menudo omisiones más que añadidos que eran activos en la práctica del mantenimiento de una vida familiar feliz. Cuando las historias son problemáticas, bajo la forma del abuso familiar y doméstico, especialmente cuando la participante ha permanecido con una pareja abusadora o está preocupada por el hecho de que sus hijos accedan e interpreten el sentido simbólico de los datos visuales, las omisiones sirven a un propósito protector y necesario, pero también actúan para silenciar verdades subjetivas.

El foco del estudio no era el abuso doméstico; de todos modos, la principal máxima etnográfica es aquella según la cual uno no puede saber lo que está explorando hasta que ha sido explorado (Rock 2007: 33) y el trabajo académico y el asesoramiento sobre violencia contra las mujeres sostienen la naturaleza continua y ubicua del abuso en el Reino Unido (Mannay, 2013b, 2013c; Barter *et al*., 2009; Jarvinen *et al*., 2008; Rights of Women, 2010; Women's National Coalition, 2010). Esto sugiere que los investigadores deben siempre ser conscientes y sensibles a estos silencios; incluso y tal vez especialmente, cuando el foco de la investigación guarda una distancia respecto a los discursos en torno al abuso y los datos resultan inesperados.

Habiendo sido consciente de este tipo de interferencia y omisión, en la situación de entrevista y cuando fue apropiado, pregunté sobre el proceso de producción y si había alguna otra imagen o temas en los que las participantes pensaran pero que no incluyeran en sus datos. Como argumenta Gabb (2008) en estudios cualitativos y empíricos de la vida familiar, el investigador inevitablemente se incorpora a los mundos personales de quienes investiga, y la voluntad de los participantes por compartir estos relatos dentro del escenario de entrevista es testimonio tanto de la centralidad de la violencia en las vidas de las madres e hijas como de la fuerza del diseño de investigación, que engendró un elevado nivel de confianza entre la investigadora y las investigadas.

La entrevista brinda una oportunidad para intervenir en los complejos conjuntos de relaciones de poder que constituyen el campo de la producción de datos y elucida relatos silenciados; pero este tipo de intervención nunca es una solución completa. Retirar al investigador del lugar de la producción de datos puede ser ventajoso, pero como sostiene Gallagher (2008: 147), "las técnicas participativas pueden brindar maneras interesantes de intervenir en juegos de poder (…) pero no brinda una manera de trascender dichos juegos".

CONCLUSIÓN Y RESUMEN DEL CAPÍTULO

Este capítulo ha ilustrado las maneras en que las prácticas creativas conforman una fuente valiosa y poderosa de expresión en los movimientos de base y formas de activismo político individualizado. El vínculo entre creatividad y voz es evidente en estas construcciones individuales y colaboraciones estilo *"knotworking"*[1] (Engeström, 2007). En investigación, lo "visual puede contribuir a ampliar la comprensión de las maneras en que se imaginan, se constituyen y se refuerzan las desigualdades sociales" (Fink y Lomax, 2012: 1), ya que los estudios científicos siempre se incorporan a un conjunto diferencial y complejo de relaciones de poder. Como argumentan Luttrell y Chalfen (2010: 200), "en pro de la igualdad y la justicia social, continuaremos viéndonos impelidos a preguntar cómo algunas voces siguen estando no representadas, mudas, no escuchadas, 'mitigadas' y silenciadas". Este capítulo ha hecho visible el acto de producción de imágenes y narrativas, para explorar las maneras en que los datos adquieren su sentido a partir del proceso por medio del cual se producen.

El capítulo ha explorado procesos a nivel macro tomando en consideración la invisibilidad de grupos marginalizados incluyendo a aquellos que viven bajo las condiciones de un gobierno opresivo, la pobreza, relaciones de poder genderizadas e ideas de lo que "los niños son y deben ser". A nivel meso, el capítulo ha reflexionado sobre las relaciones desiguales de poder en comunidades, escuelas y familias, y cómo los proyectos realizados por O'Neill (2012) y Pérez (2007) actúan para abordar desigualdades y posibilitan espacios creativos en los que los individuos pueden tanto "hablar" como ser "escuchados". A nivel micro, se han presentado someramente las dinámicas entre investigadores y participantes y otros porque, aunque la presencia intrusiva del investigador se suele tomar en consideración de forma rutinaria en la investigación social contemporánea, lo que es menos probable es que la influencia de la presencia intrusiva de otros–amigos, padres, adultos– esté en el centro del debate.

En este capítulo se ha visto que dicha interacción influye, restringe y controla los datos que los participantes producen. Se puede argumentar que también se puede situar como una forma más naturalista de indagación y una herramienta para promover la producción de datos visuales y narrativos más reflexivos, matizados y considerados. Los padres, los amigos y la familia, el investigador y los objetivos de la investigación, así como las normas sociales y valores más amplios son una influencia continua y constante. A menos que nuestros participantes sean monos de Harlow (Miller 2011) –cruelmente separados

de toda compañía y de la sociedad–, tal vez debamos esperar, abrazar y evaluar dicha influencia; y apreciar las maneras en que la participación de la familia puede desvelar una experiencia de las diferencias intergeneracionales más rica (Clendon, 2006; Mannay, 2013a; Yates, 2010). Por tanto, más que observar los datos, debemos mirar más allá de los mismos y considerar cuánta asistencia, guía e interacción han involucrado a los participantes en el proceso creativo y si la "presencia intrusiva" de los otros significativos es una amenaza, un beneficio o simplemente una ineludible faceta de la investigación en ciencias sociales, en la que los sentidos son siempre negociados, revisados y co-construidos.

Volviendo a Allport (1954: 5), este capítulo ha demostrado cómo los "pensamientos, sentimientos y comportamientos de los individuos se ven influidos por la presencia actual, imaginada o implícita de otros seres humanos". Si las ciencias sociales están interesadas en una multiplicidad de interpretaciones de las complejidades de la experiencia vivida, que se configura continuamente, entonces las relaciones sin duda median entre las identidades individuales y las experiencias; lejos de tratar de excluir las "voces intrusivas", tal vez sería más útil examinar la manera en que estas pueden mejorar nuestra comprensión. Esto plantea importantes cuestiones en torno a cómo interpretamos las creaciones visuales y narrativas y la importancia del proceso, para comprender el mensaje que el creador de la imagen trata de expresar; una cuestión que será central en el siguiente capítulo.

---

[1] La referencia a los monos de Harlow se emplea como metáfora y se relaciona con la controvertida psicología experimental de Harry Harlow. Harlow tenía interés por las bases del apego y recreó una serie de condiciones diversas para estudiar este tema con los primates. Durante un experimento, Harlow estudió los impactos de la privación de la figura materna con los monos Rhesus, aislándolos en jaulas sin su madre ni otros primates.

4

Problematizando la interpretación

Aplicando la teoría de autor, generando disrupción y rompiendo el marco

---

INTRODUCCIÓN

Los anteriores debates se han centrado mucho en el trabajo de campo y en el modo en que la producción de datos visuales y narrativos brinda la oportunidad de combatir la familiaridad, además de las jerarquías y las relaciones de poder inherentes, presentes en los lugares de investigación.

Este capítulo desplaza el foco de los procesos de producción de datos visuales y narrativos a cuestiones de interpretación; particularmente, a la observación y lectura de imágenes. Nuestra cultura visualmente saturada refleja el poder de "la esfera mediática", en la que la proliferación de imágenes digitales por medio de las redes sociales (Mitchell, 2011) contribuye a un clima ocularcéntrico (Spencer, 2011: 1), en el que las imágenes fotográficas digitales se vuelven seductoras por su aparente realismo y su capacidad para el disimulo y el engaño. La observación, o la visión simplemente, se refiere a las capacidades fisiológicas del ojo humano, mientras que los relatos de visualización se refiere a las maneras mucho más complejas mediante las cuales se construye la visión.

Más allá de la visión, la visualización y el término superpuesto de régimen escópico, se refieren a las maneras en que las audiencias traen consigo sus propias maneras de observar y otros conocimientos para abordar una imagen (Rose 2011). Las imágenes y narrativas puede que pertenezcan a un mundo de cosas que sentimos que conocemos –inmensa y convencionalmente–, pero las conexiones entre ellas se pueden ver oscurecidas por nuestras subjetividades y permanecer a menudo no reveladas por nuestra lectura. Hay una necesidad de enmarcar y fijar nuestras interpretaciones como tropos, metáforas o analogías, ya que "apenas una imagen es vista debe parecerse a algo: la humanidad parece destinada a la analogía" (Barthes, citado en Spencer 2011: 19).

Como afirma Steedman (1986: 137), en los informes literarios sobre la metáfora se suele reconocer que:

> (…) el dispositivo conectivo en el que se basa la metáfora, esto es, la percepción de similitudes reales entre entidades en el mundo real, de hecho a menudo no es más que el reconocimiento de relaciones contingentes culturalmente muy específicas: estamos acostumbrados a comparar ciertas cosas con determinadas otras cosas y la metáfora a menudo opera por medio de la conexión, más que por medio de la similitud percibida.

Leer literatura y obras de arte de otras culturas a menudo sirve para revelar las conexiones de nuestro sistema metafórico, ya que las imágenes no tienen ninguna asociación inherente o estructural, más que aquella que "la audiencia ha sido educada para esperar por convención" (Banks, 2001: 10). Allí donde no haya la visión que permite una comprensión de estas nuevas conexiones, "no puede contarse una historia" (Steedman, 1986: 138), o allí donde se construya una historia puede que sea una que no tenga relación con la construcción de sentido del creador original.

Existe a menudo una yuxtaposición entre la lectura e interpretación de la audiencia y la narrativa interna de las imágenes, tal y como la pretendía su creador. De este modo, la lectura de imágenes y textos visuales se predica sobre la interpretación de la observación misma, y sobre un "Yo" que no es una entidad objetiva, sino una postura de subjetividades acumuladas. Como afirma Berger (1972: 370), "el tiempo presente del verbo ser se refiere sólo al presente: pero, sin embargo, con la primera persona singular delante, absorbe el pasado, que es inseparable del mismo. "Yo soy" incluye todo lo que me ha hecho así. Es más que una afirmación de un dato inmediato: ya es biográfico". La audiencia, por tanto, construye activamente sus propios sentidos a partir de una imagen. Así, la lectura de imágenes visuales sugiere que el mensaje reside dentro de la imagen visual y el análisis brinda la oportunidad para que la imagen hable, pero las ideas preconcebidas de tipo cultural, el conocimiento personal y el contexto guían nuestra lectura e interpretaciones.

Si la investigación está interesada en las maneras en que las personas asignan sentidos a las imágenes, el estudio de imágenes en solitario, como datos con un sentido intrínseco, será un método erróneo (Banks, 2011). Para adquirir una comprensión de la narrativa interna de la imagen es imperativo reconocer el rol del creador de la imagen; y la noción del aspecto más relevante en la comprensión de una imagen visual es que aquello que el creador pretendía mostrar a menudo se refiere a la "teoría de autor" (Rose, 2001). La teoría de autor a menudo se requiere a un nivel práctico, porque la interpretación de la audiencia no es necesariamente la misma que la narrativa que el creador de la imagen quería comunicar; de hecho, puede ser a menudo marcadamente distinta (Kearney y Hyle, 2004). En consecuencia, la práctica de pedirles a los participantes que expliquen las imágenes visuales y los textos narrativos que han creado se ha convertido en un rasgo común de la investigación en ciencias sociales (Beli, 2005; Darbyshire *et al*., 2011; Morrow, 2001; Richardson, 2015); de este modo se les brinda a los participantes la oportunidad tanto de "mostrar" como de "narrar" sus experiencias y su vida.

Este capítulo retoma el estudio (Mannay, 2010, 2012), e introduce datos del proyecto,

University Challenge: How can we foster successful learning journeys for non-traditional students in a School of Social Science? [El desafío de la universidad: ¿cómo podemos fomentar itinerarios de aprendizaje exitosos para los estudiantes no tradicionales en una facultad de ciencias sociales?] (Mannay y Edwards, 2013, 2014), para demostrar la relevancia de la "teoría de autor" a la hora de adquirir una comprensión de las producciones creativas de los participantes. El capítulo también toma en consideración el argumento de que "no obstante, la noción de que la interpretación significativa es contingente y se basa en el conocimiento de las intenciones de su creador es problemática, no sólo porque estas no siempre están a disposición de los observadores" (Lomax (2012: 228). Volviendo a las clasificaciones de Pauwels (2011) de los planteamientos visuales que establecimos en el Capítulo 1 (materiales encontrados, producciones iniciadas por el investigador y producciones participativas), el capítulo tomará en consideración casos en los que las intenciones del creador no son accesibles; y las implicaciones que tienen estas ausencias para el análisis de imágenes visuales. En consecuencia, el capítulo explora cuatro planteamientos diferentes para conocer la imagen, cuando no es posible aplicar la teoría de autor y pedirles a los participantes que compartan las interpretaciones subjetivas de sus creaciones.

APLICANDO LA TEORÍA DE AUTOR

Como planteé en los capítulos anteriores, el proyecto de *Mothers and Daughters on the Margins* se ocupaba de las interpretaciones subjetivas de sus vidas cotidianas por parte de las participantes y se les pidió a estas que crearan narrativas, mapas y *collages* para representar sus experiencias. Estas actividades pueden enmarcarse como producciones participativas, situando al científico social como el facilitador de la participación (Pauwels, 2011); y las participantes crearon los materiales en sus propios hogares con una dirección mínima. A esta producción de datos le siguieron entrevistas de elucidación para reconocer la polisémica naturaleza de las creaciones de las participantes. Todos los datos eran polisémicos por los ambiguos y múltiples sentidos que pueden generarse. Como afirma Reavey (2011: 5), "la interpretación de una imagen no siempre puede ser fijada" y era importante que mis propias interpretaciones no actuaran para enmarcar y fijar los datos de un modo que silenciara la creación de sentido de las participantes. De acuerdo con esto, las entrevistas no giraban tanto en torno a la comprensión *de* los datos producidos, como en torno a la comprensión de las vidas de las participantes *con* los datos producidos (Radley, 2011).

En una entrevista de elucidación, basándose en la imagen de su mapa, que se ilustra en la figura 4.1., una de las madres del estudio, Tina, describió cómo el hecho de dibujar a sus dos hijas actuó para clarificar aspectos de la relación maternal. Cuando miré la imagen di por sentado que Chantelle había sido representada como más grande que Louise simplemente porque es mayor y más alta. Tina aclaró que ese no era el caso y que yo sólo podría entender el sentido pretendido de la imagen con su interpretación:

TINA: Louise es pequeña y si te fijas ni siquiera está en la misma línea que Chantelle, porque ella está detrás y en mi dibujo lo hice así porque a veces siento que Chantelle le quita toda la atención a Louise.

Para adquirir una comprensión de la narrativa interna de la imagen, por tanto, era imperativo reconocer el rol de Tina como madre y como la creadora de la imagen. Mi propia interpretación de los datos visuales habría sido inadecuada porque, tanto literal como metafóricamente, se trata de seres humanos que hablan entre ellos y la imagen en solitario es una herramienta inadecuada para comprender los mundos de otras personas (Banks, 2001). Así es nuestra conversación en torno a la imagen la que actúa como el vehículo para comunicar sentido. La práctica de creación de datos visuales, por tanto, presentó una oportunidad para que Tina trascendiera la diferencia visible y de hecho física distorsionando los criterios generales de alineación, ella situó a una niña al frente y a la otra detrás. Aun así, mi interpretación estaba velada por una red de sentidos que había dado por sentados, un foco unidimensional en las dos hermanas, que se basaba en ideas preconcebidas sobre la diferencia de edad. Sea como sea, la combinación entre la creatividad de Tina y su explicación contribuyeron a una comprensión más matizada de la relación maternal tanto para el investigador como para el investigado (Mannay, 2010), permitiendo la oportunidad de visualizar la dinámica más multidimensional de la relación de las hermanas entre ellas y con su madre.

Figura. 4.1. *Las hijas de Tina: Chantelle y Louise (Mannay, 2010)*.

Este ejemplo ilustra la relevancia de la distinción entre unas lecturas de las imágenes que "miran a" y las que "miran tras de ellas" (Wright, 1999), y que la conversación brindó la oportunidad de ir más allá de las dos niñas que pueden observarse, para avanzar hacia el uso que hace la participante de la imagen visual en cuestión para mediar entre las interpretaciones de su mundo y las subjetividades de su relación familiar dentro de dicho mundo. Algo significativo es el acto de dibujar que también clarifica la relación maternal para la participante, ya que en la entrevista Tina me contó que no se había dado cuenta de hasta qué punto Chantelle había relegado a Louise hasta que creó su mapa (Mannay, 2010). Este *darse cuenta* habría permanecido inaccesible al lector sin la interpretación de Tina, ya que la imagen visual misma representa un formato de datos ambiguo, polisémico y multimodal que se presta a interpretaciones más superficiales.

La naturaleza polisémica, ambigua y multimodal de los datos visuales a menudo contrasta con el posicionamiento de la palabra escrita como una fuente de datos que es fundamentalmente monomodal (Reavey, 2010). En el proyecto, las narrativas producidas por las participantes también ofrecieron oportunidades para malinterpretar o pasar por alto la profundidad del sentido vinculado al uso del lenguaje. De la misma forma que mis propias interpretaciones de los datos visuales de lugar y de espacio habrían sido inadecuadas, las representaciones de las narrativas, aunque en general sean en forma escrita más que visual, deben ser teorizadas en términos de la relación entre lector y texto/imagen. El lector debe comprender el texto situándolo dentro de un campo de interpretación extra-textual de referencia, que consiste en las experiencias del mundo e individuales del lector (Duncan y Ley, 1993).

Por tanto, del mismo modo que las imágenes están abiertas a la malinterpretación, el lector a menudo producirá una interpretación diferente del texto de la que pretende el autor; de esta manera, la necesidad de clarificación se amplía a todas las modalidades de datos. Por ejemplo, el siguiente extracto, tomado del relato por escrito y narrativo de Nicole, de diez años, de un posible y positivo yo futuro (Mannay, 2012) engendra una mala lectura:

> *NICOLE: Cuando sea grande me gustaría ser maestra. Quiero casarme, pero no demasiado pronto. Quiero aprender a conducir. Tendré hijos cuando tenga 26 años. Voy a despegarme de mi mamá y de mi papá.*

La expresión "despegarme de mi mamá y de mi papá" puede ser interpretada como una expectativa de apoyo continuado por parte de los padres, particularmente en un clima socioeconómico en el que los jóvenes muestran una dependencia económica de sus padres (Da Vanzo y Goldscheider, 2010). Cuando discutimos la narrrativa, y le preguntamos a Nicole sobre esta expresión, apareció un sentido diferente.

> *NICOLE: Sí, quiere decir algo así como sacarles las cosas de las manos.*
>
> *ENTREVISTADORA: Ah, sí.*
>
> *NICOLE: Las responsabilidades que ellos no deberían tener porque están*

demasiado enfermos o viejos y podrían hacerse daño en la espalda o algo.

ENTREVISTADORA: Ah, es verdad.

NICOLE. Para que no se rompan la espalda o algo.

ENTREVISTADORA: De modo que es como liberarles de todo el estrés y de todas las cosas malas.

NICOLE: Sí.

En este ejemplo, la malinterpretación es semántica, pero las entrevistas también posibilitaron una exploración más allá de la superficie de los textos de las participantes.

El siguiente extracto proviene de un relato escrito por Zoe, una madre del estudio que está tratando de reconstruir sus ideas sobre su yo futuro y positivo desde una perspectiva retrospectiva, retrotrayéndose a cuando tenía la misma edad que su hija. Este ejemplo también demuestra la relevancia de la entrevista de elucidación:

ZOE: La diferencia en cuanto a las perspectivas de carrera, sin embargo, es que yo quería ser enfermera cuando era más joven. Siempre he tenido un lado muy cuidador, de modo que quería ayudar a otras personas y siento que mis hijas son iguales.

La narrativa de Zoe encaja con discursos más amplios respecto al trabajo apropiado para las mujeres y su capacidad innata para cuidar. Cuando examinamos la entrevista que lo acompaña vemos cómo su aspiración respecto a la carrera está relacionada con la prevalencia de la violencia doméstica dentro del hogar durante la infancia.

ENTREVISTADORA: Tú querías ser enfermera cuando eras pequeña.

ZOE: Mmm…

ENTREVISTADORA: ¿Por qué crees que no lo hiciste en su momento?

ZOE: No creo que pudiera, no pensaba que fuera lo bastante inteligente para convertirme en enfermera, de modo que nunca lo intenté, creo que sólo quería ser enfermera por todo lo que estaba pasando mi madre y todo, porque quería impedir que hicieran daño a la gente.

ENTREVISTADORA: Sí.

ZOE: Bien, para ayudar a la gente herida.

ENTREVISTADORA: Sí.

ZOE: Creo que esta era la razón, básicamente.

Zoe también creó una autonarrativa negativa del futuro posible, que abordaba la violencia en el entorno familiar de su hogar durante la infancia (Mannay, 2013a). La entrevista en torno al futuro posible positivo permitió que se analizara este abuso en relación a las aspiraciones profesionales en cuanto a la enfermería y el posterior empleo de Zoe como cuidadora. De este modo, las narrativas no sirvieron como fuentes únicas

de datos. Más bien, como en el caso de los datos visuales, estas narrativas escritas fueron exploradas en las entrevistas individuales, que tanto incorporaron como fueron más allá de dichos datos. Como sostiene Galman (2009: 204), los artefactos de investigación son creados para ser objetos de una conversación, de modo que sólo pueden ser interpretados como una "instantánea de la realización siempre en marcha del yo, encapsulada durante un breve instante en la página". Así, para ir más allá del sentido superficial de la narrativa y los datos visuales mostrados al investigador, es imperativo construir una teoría de autor dentro del diseño del proceso de entrevista, un compromiso que he ido construyendo en mis estudios posteriores de investigación cualitativa, tal y como se ilustra en el siguiente apartado, que debate un proyecto basado en "la técnica del mundo" (Lowenfield, 1939).

LA "TÉCNICA DEL MUNDO"

Los alumnos no tradicionales y mayores de 25 se enfrentan a muchas y complejas barreras estructurales y psicológicas en la educación superior y sus itinerarios a menudo se caracterizan por aspiraciones iniciales y posteriores decepciones, cuando los posicionamientos de clase, de género y de relacionales entran en conflicto con las identidades de los estudiantes contribuyendo a su abandono de la academia (Mannay, 2013b; Mannay y Morgan, 2013; Mannay y O'Connell 2013; Reay *et al*. 2010; Rose-Adams 2013). El proyecto *University Challenge: How can we foster successful learning journeys for non-traditional students in a School of Social Science?* (Mannay y Edwards, 2013, 2014) se interesó por basarse en su investigación anterior a la hora de explorar iniciativas para satisfacer las necesidades de los estudiantes no tradicionales en la educación superior.

El proyecto fue diseñado como de investigación-acción, en tanto que un "proceso reflexivo de resolución de problemas a nivel universitario", que permite a los profesionales identificar un tema de estudio para determinar si determinados cambios pueden ser implementados para mejorar los procesos, procedimientos y programas y cómo hacerlo (Howard y Eckhardt, 2005: 32). El estudio se interesó por elucidar las experiencias de los participantes en cuanto a su estatus de estudiantes no tradicionales, basándose en técnicas visuales y planteamientos participativos.

Las técnicas de producción de datos se basaron en la técnica terapéutica de la caja de arena, en la que los clientes crean escenas tridimensionales, imágenes o diseños abstractos en una caja llena de arena y una gama de figuras y objetos cotidianos en miniatura, realistas y de fantasía (Weinrib, 2004). En vez de adoptar un planteamiento junguiano que es popular en el trabajo terapéutico, trabajamos con la *"técnica del mundo"* (Lowenfield, 1939) ya que se ajusta mejor al planteamiento de los autores de la indagación visual, que sitúa en un lugar central la creación de sentido de los participantes.

Habiendo explorado el lugar central que ocupa la aplicación de la teoría de autor para adquirir una percepción de la experiencia subjetiva de los participantes en mis trabajos previos (Mannay, 2010, 2013b), era importante considerar cómo la técnica de la caja de

arena podía preservar esta interpretación de la producción de datos visuales centrada en el participante. Para Lowenfield (1939), es importante situar en un lugar central la perspectiva subjetiva de los participantes, en vez de aplicar a las escenas las propias interpretaciones del investigador y sus ideas preconcebidas. Como mantiene Hutton (2004), el trabajo de Lowenfeld a menudo ha sido pasado por alto, integrado anónimamente y malinterpretado en posteriores aplicaciones. Lowenfeld era consciente de esta malinterpretación y en relación a su aplicación a test de rasgos, temperamento y personalidad, le angustiaba que "la técnica del mundo" fuera malentendida o distorsionada cuando parte de su equipamiento se toma y se adapta para un propósito distinto" (Lowenfeld, 1950: 325).

Al aplicar "la técnica del mundo" como un método de producción de datos visuales y no como una intervención terapéutica, la distorsión es inevitable. Lo que es central en ambas aplicaciones es la teoría de autor o la relevancia de las intervenciones de los participantes en las interpretaciones de sus creaciones visuales. Creo que Lowenfeld aprobaría el modo en que se ha incorporado en la actualidad su innovador trabajo.

Para Lowenfeld, los mundos creados por los niños con figuras en la caja de arena son una herramienta proyectiva que permite la expresión de pensamientos y sentimientos a un nivel simbólico. Lowenfeld respetaba la obra de Jung y estaba influenciada por la teoría freudiana; de todos modos, para Lowenfeld, el terapeuta no debe tratar de interpretar el simbolismo del mundo, sino más bien esperar que los sentidos sean identificados por el niño, "en reconocimiento a la multiplicidad de sentidos que el mundo puede contener" (Hutton, 2004: 607).

De este modo, las figuras en la caja de arena se convierten en un vehículo principal para la comunicación intrapersonal e interpersonal, en la que "cada figura guarda un sentido único y personal para los individuos" (Sangganjanavanich y Magnuson, 2011: 266). El énfasis en la importancia del descubrimiento individual de su propio sentido se hace eco de los principios de la teoría de autor y adopta una postura democratizadora y dialógica, que otros planteamientos psicoanalíticos han sido acusados de excluir. Lowenfled (1939: 329) plantea que el niño gradualmente llega a "encontrarse a sí mismo" dentro del medio de la "técnica del mundo" y, en la producción de datos, se da un alto nivel de reflexión que los participantes también expresan que forma parte de la "defamiliarización" (Gurevitch, 1998), en relación al replanteamiento de sus experiencias educativas y relaciones interpersonales.

Como en el trabajo de Lowenfeld (1939), las metáforas creadas en la escena del cajón de arena también mejoraron las interpretaciones del yo de los participantes, de modo que como en trabajos visuales previos, se dieron nuevos descubrimientos del yo (Mannay, 2010; Thomson y Holland, 2005). Algo significativo es que en vez de elucidar las respuestas racionales a las preguntas sucesivas inherentes a una manera de entrevistar tradicional (Hollyway y Jefferson, 2013), la "técnica del mundo" generó una importante implicación a nivel de afectos y una participación reflexiva en el reino de la emoción, en las que el aislamiento fue un tema central, como ilustra la figura 4.2.

Figura. 4.2. *Te sientes bastante aislado*.

En este apartado de la escena de la caja de arena la participante empleó unas figuras de réplica para representar la semejanza subjetiva entre los estudiantes tradicionales, en contraste con su posición en tanto que "diferente". La significación de esta metáfora visual está claramente articulada en la siguiente cita:

> *(...) y hay como doscientos de ellos, doscientas de estas personas muy similares allí, y yo... el dinosaurio, porque era mucho mayor, y por tanto todas estas personas muy similares, sólo eso en cierto modo, aunque probablemente no lo eran, yo era probablemente invisible, no creo que estuvieran todos fulminándome con la mirada pensando "¿qué hace ella aquí, la rara?"; era más que eso, todos ellos eran iguales y eran amigos y yo sólo era esta especie de entidad extraña en el aula.*

De acuerdo con esto, las figuras actúan como claras metáforas para que los participantes comuniquen recuerdos de su primer año en la universidad. De nuevo es la

entrevista de elucidación la que engendra una comprensión de dichas metáforas. Algo significativo es que la estudiante usa el dinosaurio, tanto como una metáfora visual como una figura del discurso metafórica, para ilustrar cómo imagina su estatus como estudiante y sus experiencias en el aula. La "técnica del mundo" también tiene la ventaja de que las escenas se pueden hacer y rehacer. Muchos métodos visuales carecen de este nivel de fluidez, dado que se vuelven fijos una vez que las piezas son encoladas, la cámara se apaga o la tinta entra en contacto con el papel.

En la investigación visual hegemónica, LEGO® SERIOUS PLAY®1 ofrece la oportunidad de animar formas experienciales de expresión y análisis que pueden contribuir a que los participantes vean y experimenten situaciones familiares de una forma nueva (véase Gauntlett y Holzwarth, 2006; Hinthorne y Schneider, 2012). Aunque las piezas de Lego pueden ser construidas y reconstruidas, no necesariamente tienen la flexibilidad de la "técnica del mundo". La aplicación de entrevistas de elucidación les permitió a los participantes hablar por medio de estas construcciones y reconstrucciones y compartir su pensamiento.

De este modo, el adaptar la base psicoanalítica de la "técnica del mundo" permitió un espacio en el que los participantes pudieran tanto *mostrar* como *narrar* sus experiencias y vidas, situando de nuevo en un lugar central la importancia de la teoría de autor en la adquisición de una comprensión de la creación de sentido de los participantes en relación a sus producciones visuales.

LECTURAS SIN ESCRITORES

Reflexionando sobre las limitaciones de la teoría de autor, este apartado toma en consideración la importante idea de Helen Lomax (2012: 228) según la cual "la noción de que la interpretación significativa es contingente al conocimiento de las intenciones de su creador es no obstante problemática, y no sólo porque estas no siempre están disponibles para los observadores". Basándose en el marco de Pauwels (2011), las producciones iniciadas por el investigador, en las que el científico social actúa como un creador de imágenes, produciéndolas, y las producciones participativas, en las que el científico social, en tanto que facilitador de la participación, trabaja con los participantes, que producen las imágenes, conducen mejor a la teoría de autor.

Estos planteamientos ocupan un lugar central en este libro; cuando tomamos en consideración los materiales encontrados y situamos a los científicos sociales como recolectores de imágenes, el problema de situar en un lugar central las intenciones del creador de las imágenes para comprender la imagen plantea retos significativos. De todos modos, incluso en el caso de las imágenes encontradas, hay a veces oportunidades de conectar con las intenciones del creador de las imágenes, cosa que se discutirá en el caso de las siguientes imágenes icónicas: *Boy Petrol Bomber, Londonderry 1969* y *Migrant Mother 1936*.

Como afirma Brown (2009), estamos seducidos por la verosimilitud de la apariencia de las cosas en la fotografía, ya que queremos creer en la imagen. Históricamente, esta

seducción ha sido central en el rol de la fotografía dentro de un sistema regulador que ha estigmatizado a grupos marginalizados: los pacientes, los pobres y las razas colonizadas (Fink y Lomax, 2014; Spencer, 2011; Tagg, 2003). En relación a imágenes contemporáneas, Wright (2011: 317) argumenta que, aunque los medios impresos pueden ser contemplados despectivamente como el papel higiénico del mañana, la presencia o ausencia de imágenes visuales tiene "el poder de conformar o romper el valor de cualquier noticia". Apoya esta observación trazando las maneras en que los artículos que no disponen de imágenes para su publicación no pueden formar parte de los titulares, porque carecen del impacto de la metáfora visual.

Wright (2011) revisita la icónica imagen de los medios impresos del *Boy Petrol Bomber, Londonderry 1969*, fotografiado por Clive Limpkin, que contiene metáforas contradictorias: el chico –el niño inocente– erguido que lleva una máscara de gas y sostiene un cóctel molotov en la mano. Wright analiza esta imagen y demuestra el poder de la misma, señalando cómo se ha canonizado por medio de su aparición en una serie de murales en Irlanda del Norte; donde cada artista caracteriza al chico de diferente manera, de acuerdo a sus lealtades políticas. Como argumentan Fink y Lomax (2014: 82), todas las imágenes "son productos de los contextos históricos en los que se han producido, así como los discursos dominantes que están en juego en dichos contextos". De este modo, las imágenes se convierten en signos de sus tiempos, pero pueden ser reformateadas para operar como signos más allá de estos; reinventadas y mediando nuevos mensajes.

Es esta reinvención y la mediación de nuevos mensajes lo que puede volverse problemático cuando se aplica a la exploración de producciones visuales en investigación etnográfica; particularmente ahora que las tecnologías digitales para retocar y manipular imágenes son de tan fácil acceso y las fotografías, en sí mismas, son mercancías *online* (Fink y Lomax, 2014). Algo significativo es que Wright no lee simplemente la imagen encontrada, sino que cuando investiga la imagen establece vínculos con el creador de la misma, leyendo su perfil *online* y su libro (Limpkinn,1972). Este gesto que va más allá de la representación fotográfica significa que Wright fue capaz de ofrecer interpretaciones y revelaciones del fotógrafo original en la Batalla de Bogside, permitiendo que el creador de la imagen tenga una voz en el análisis de las imágenes encontradas.

Limpkin (1972) interpreta la imagen en relación a su propio posicionamiento político, sugiriendo a un joven delincuente que va camino de la ruina; una interpretación que se yuxtapone a la heroica representación republicana de un chico que se está expresando contra la opresión de su comunidad. El análisis de Wright (2011) expresa esta multiplicidad en la creación de sentido. Sea como sea, el *Boy Petrol Bomber* permanece sin voz; su mera presencia crea el impacto de la imagen, pero su narrativa personal permanece silenciada bajo las capas de interpretación asignadas por el fotógrafo, el investigador, los discursos sobre los niños y la infancia y los sujetos de su "audiencia" en las formas multimodales de la prensa impresa, los libros, las pinturas murales y su presencia *online*.

El legado del trabajo antropológico temprano, que esencializó a los pueblos indígenas

con una voz autoritaria, fue criticado en la posmodernidad, reconociendo la "indignidad de hablar por los demás" (Spencer 2011: 15). Es fácil olvidar la manipulación propagandista de la imaginería y la "gestión de la invisibilidad" (Thompson, 2005). Por tanto, en la etnografía visual contemporánea sigue siendo importante que el sentido original de una imagen no sea silenciado y que, en la interpretación de imágenes visuales, los etnógrafos den voz en vez de simplemente superponerla (*voicing over*). Se puede argumentar que *Migrant Mother* es la fotografía documental más famosa que representa la depresión norteamericana de la década de 1930 y también es un ejemplo del modo en que el fotógrafo puede tomar "una vida propia", presentando una serie de diferentes mensajes en vez de sus creadores o los de los sujetos fotografiados (Curtis, 1986).

Dorothea Lange se encontraba viajando por California en marzo de 1936, documentando los apuros de los aparceros, las familias granjeras desplazadas y los trabajadores migrantes de la *Farm Security Administration*, parte del programa del *New Deal de Roosevelt*, cuando fotografió a Florence Thompson y sus hijos. Esta fotografía se convirtió en un icono del sufrimiento y el estoicismo americano y fue impresa, distribuida y consumida en el mercado mediático global. La audiencia global creó activamente sus propios sentidos a partir de la imagen y se produjo una clásica distinción entre la *mímesis* (mostrar) y la *diégesis* (contar), cargada de interpretación y (mal)interpretación (Spencer, 2011). Como argumenta Curtis (1986: 1): "algo que ha desaparecido en la apreciación de *Migrant Mother* en tanto que una obra de arte intemporal es su génesis personal y cultural"; y para explorar qué es lo que ha desaparecido es importante tomar en consideración las opiniones de la fotógrafa y de la fotografiada.

En sus notas del encuentro con Thompson, Lange escribió: "No le pregunté su nombre ni su historia. Me dijo su edad, que tenía 32 años. Dijo que había estado viviendo de las hortalizas congeladas provenientes de los campos de alrededor y de los pájaros que los niños mataban. Acababa de vender las llantas de su coche para comprar comida" (Meltzer 2000: 133). Las imágenes de Lange a menudo se identifican porque sus fotos parecen ofrecer compasión a quienes se hallan en medio de la crisis económica. Hay quienes argumentan que al crear andrajosos héroes y heroínas en realidad Lange desvía la verdadera causa de sus problemas: el fracaso estructural del capitalismo (Harper, 2012). Había un matiz de romanticismo en la obra de Lange y su creencia de que la fotografía debería ser contenida y edificante, incluso cuando el sujeto de su tema no lo fuera. Su subjetiva interpretación del propósito de la fotografía y su capacidad para representar el estoicismo de los desposeídos incorporaba un particular marco para la conciencia americana por medio del arte de la fotografía.

Los sujetos de la fotografía permanecen capturados en este tropo y Thompson estaba disgustada con la reclusión y la mercantilización de su imagen, y en una entrevista posterior dice de Lange: "Ojalá no me hubiera tomado esa foto" (Hariman y Lucaites, 2007: 65). A pesar de la interpretación popular de la imagen, Thompson no era una americana blanca, sino una cherokee que había vivido en los márgenes de la sociedad estadounidense, mientras que el retrato que de ella hace Lange fue reproducido por todo

el globo, convirtiéndose en un icono del sufrimiento y estoicismo americanos. Gordon (2009) argumenta que la reputación de la imagen creció porque simbolizaba la maternidad blanca y a los refugiados blancos de las tormentas de polvo de la América de los años treinta. Puede que la fotografía no hubiera gozado de tanta popularidad si quienes la contemplaron hubieran sabido que el sujeto era una mujer cherokee. Estas ironías se hacen eco de las contradicciones que asisten la noción colectiva de nacionalidad en América y también subrayan el modo en que la simple lectura de una fotografía puede representar inadecuadamente tanto al creador visual como al sujeto de la imagen.

IMÁGENES AISLADAS

Las fotografías del *Boy Petrol Bomber, Londonderry 1969* y de *Migrant Mother 1936* tienen un estatus icónico, contextos históricos inmediatamente identificables y elementos de controversia, que permiten una lectura más allá de la interpretación de superficie de la fotografía. Por tanto, es necesario obtener información contextual más amplia y una comprensión de las circunstancias en las que fueron realizadas las imágenes visuales. Allí donde hay una ausencia de estos factores contextuales, la lectura puede ser guiada por marcos teóricos, porque sin teoría, se puede decir que nuestra visión está ciega o tiende a descansar sobre opiniones no explicadas y expectativas, así como reacciones emocionales e interpretaciones socioculturales.

Este apartado explorará estrategias y marcos que han sido aplicados con éxito para explorar la imagen visual, basándonos en la idea de "romper el marco", los estudios culturales, la teoría de las representaciones sociales y la semiótica.

Estas son sólo una selección de las posibles aplicaciones de la indagación visual, pero son estrategias que he encontrado útiles en mi investigación y en mi didáctica. Por ejemplo, en un proyecto actual de investigación2, que será discutido en mayor detalle en el Capítulo 5, ha implicado la exploración de imágenes visuales de la maternidad en un buscador, comparando los términos de búsqueda de "madre" y de "bebé" con los alternativos de "joven madre adolescente y bebé". Además de basarnos en un marco de representaciones sociales para analizar estas imágenes, también hemos empleado esas mismas imágenes como una herramienta de elucidación en entrevistas con jóvenes padres para explorar sus percepciones de estas formas mediadas. En relación con la didáctica, mis alumnos de tercer año de grado son evaluados en torno a su capacidad para seleccionar y analizar una imagen encontrada, basándose en múltiples prismas de análisis, y en mis talleres con estudiantes de posgrado e investigadores, siempre se toma en consideración cómo podemos llegar a conocer una imagen sin el relato de su creador.

Los relatos presentados aquí representan una selección de los planteamientos de los que yo parto; no son exhaustivos, pero hay muchos manuales y guías de investigación que trabajan con cada planteamiento de forma separada y en profundidad3. Este apartado ofrece al lector una muestra de las formas de aplicar con éxito estas perspectivas para interrogar imágenes, ir más allá de la superficie, considerar las

circunstancias de su producción, examinar su emplazamiento temporal y geográfico y explorar la filosofía, política, religión y relaciones de poder que tienen impacto sobre las interpretaciones de las formas creativas por parte del observador.

Semiótica: la teoría de los signos

Toda la comunicación humana tiene el rasgo dual de la denotación y la connotación, ya que tanto denota algo específico como connota ulteriores significados. Las imágenes visuales, sin una narrativa de apoyo, operan al nivel de la connotación y cuando hay un alto nivel de complejidad da lugar a lo que Roland Barthes llama "mitos". Esto presenta dificultades para cualquier lectura simple, porque como explica Banks (2001: 7), "nuestras interpretaciones o lecturas iniciales de imágenes son siempre prescritas". La interpretación de la mirada es cultural e históricamente específica, ya que el sentido se crea en el acto situado de contemplar. Más allá de los prismas culturales usados para interpretar una imagen, el contexto inmediato de esta, la galería de arte, la revista, el libro, también contribuyen a su connotación. La semiótica, el estudio de los signos, que viene de la obra temprana de Saussure, nos invita a estudiar los sentidos ocultos y criticar las relaciones de poder inherentes a las representaciones visuales; por esta razón, la aplicación de la semiótica es particularmente útil cuando se exploran los medios publicitarios y promocionales.

Hetherington y Havard (2014: 135) argumentan que a veces "los mensajes se codifican en forma de mercancías por medio del diseño y el logo", cosa que "puede ser más importante que la cosa misma" y de la misma manera, las imágenes que rodean el producto connotan significados, todo lo cual actúa para seducir al observador. Por ejemplo, al publicitar la compra de un bonito y poderoso coche no se trata sólo del coche en sí mismo, sino que la imagen proyectada sugiere que en el acto de consumo el consumidor se convertirá en la persona retratada en el anuncio del coche: poderosa, sexy, atractiva y rica. No es el coche en sí mismo, sino el segundo nivel de significado lo que lleva al comprador a la compra; sea como sea, una vez seducido, el coche mismo se vuelve inadecuado. Como argumenta Harper (2012: 119), "dado que es una promesa falsa, el consumo será vacío y sin sentido".

Para Richards (1998), los anuncios cargan con significados implícitos, presentando a los consumidores el cebo de la compra del objeto material que se asocia a una identidad deseada. Al analizar una serie de anuncios de la marca de ropa Wallis, Richards argumenta que allí hay un sintagma compartido que se aplica a cada anuncio: las atractivas mujeres vestidas con ropa de Wallis atraen la indudable atención de un hombre en el trabajo, que se abstrae tanto con su apariencia, sin darse cuenta de sus acciones, como para poner en peligro sea o bien su vida o las vidas de los demás. Lo significante es la mujer, en tanto que punto focal del anuncio, dado que Wallis se dirige al mercado femenino, y la modelo lleva los productos que la empresa quiere vender, con la frase simultáneamente metafórica y literal de *Vestida para matar*. Richard argumenta que las imágenes connotan que las mujeres pueden tener el control sexual sobre los hombres, y

todas estas connotaciones pueden asociarse con visiones modernas sobre la feminidad. Sea como sea, esta es sólo una lectura. En su faceta más determinista, la semiótica sugiere que los académicos pueden leer un significado más verdadero de lo que se significa con lo visual de lo que pueden hacerlo los miembros de la audiencia. De todos modos, los académicos también pueden verse seducidos por su propio compromiso con una manera simbólica de observar.

Los anuncios tienen más de un sentido, dependiendo de cómo operan, de cómo están organizados los signos y de cuáles son sus efectos ideológicos dentro del texto y en relación con su producción y circulación (Dyer, 1982: 115). Esta complejidad fue subrayada por el estudio de Harper y Faccioli (2000) de veinte vallas publicitarias que representaban la interacción o reacción entre hombres y mujeres. El proyecto estaba interesado en revisitar la obra seminal de Goffman (1979) sobre la política de género de la publicidad, y la gramática física de la subordinación ritualizada de las mujeres, y las imágenes de las vallas publicitarias italianas se debatieron con mujeres americanas e italianas. Hubo significativas diferencias en las interpretaciones de las imágenes entre los dos grupos. Las mujeres americanas consideraron las interacciones generizadas como amenazantes, violentas, degradantes y molestas. Y, por el contrario, las mujeres italianas interpretaron los anuncios como mutuamente seductores y agradables, y encontraron las ilustraciones del poder físico masculino como un significante del placer sexual.

El estudio ilustra la complejidad y multiplicidad de la connotación en el acto situado de la contemplación; y también, justificadamente, el poder y la destreza de las industrias del *marketing* italianas que han conseguido situar el producto para que seduzca a la audiencia nacional a la que se dirige.

Estudios culturales

El campo de los estudios culturales ha sido criticado en tanto que enfoque para el análisis de lo visual y lo narrativo, acusado de escaso trabajo empírico y una débil aplicación de la teoría (Harper, 2012). Esto parece ser innecesariamente despectivo a la luz del corpus de trabajo producido desde la década de 1970 por el Centre for Contemporary Cultural Studies de la Universidad de Birmingham y las aplicaciones más recientes en dicho campo. Este Centro trataba de comprender cómo el arte masivo, por ejemplo, el cine, la prensa impresa y la música pop, logran sus efectos rompiendo las superfícies ordenadas de la cultura popular y reinterpretando, politizando y reconstruyendo significados (BBC, 2014). Los primeros estudios se caracterizaban por un enfoque en las subculturas altamente visibles y espectaculares que se vivían al nivel de la calle, que identificaban el producto de los estilos colectivos subculturales. Estudios posteriores avanzaron más allá de esta iniciativa puramente descriptiva para centrarse en las cuestiones subyacentes del poder y del control que contribuyen a la mediación y la circulación de ideas.

Por ejemplo, en *Policing the Crisis* (Hall *et al.*, 1978) la mediatización del comportamiento ingobernable se vinculaba explícitamente a unas formas más amplias y diversas de disenso social y político y a los planes del Estado para recobrar poder y

control. Hall *et al*. (1978) analizaban los medios de la prensa impresa británica y documentaron la manera en que el "pánico moral" (Cohen, 1973) se construía en torno al "atracador negro". El reporte de delitos callejeros cometidos por jóvenes hombres negros se exageraba en la representación mediática, creando "demonios populares" urbanos (Cohen, 1973). Para Hall *et al*. (1978), esta mediatización era un intento deliberado por distraer al público de los orígenes más amplios y profundos del conflicto social, principalmente la desigualdad. De este modo, la construcción de demonios populares actuaba para obscurecer estas cuestiones y devaluar el trabajo de los movimientos sociales, que pretendían generar el cambio social. Es significativo que en la creación del pánico moral el gobierno fuera capaz de garantizarse el apoyo del público para "tomar medidas enérgicas contra el crimen" que incluían la introducción de nuevas "medidas", que fueron empleadas para controlar no sólo el delito callejero, sino las protestas civiles. Para Hall *et al*., el análisis estadístico de la prevalencia de delitos, en relación con su mediatización, fue capaz de demostrar que tanto las formas visuales como textuales pueden ser utilizadas para distorsionar la percepción pública y crear pánico moral.

Más recientemente, Tyler (2008) rastreó la repetición de figuras específicas en diferentes medios y encontró que las figuras de primer orden acumulan un valor afectivo, de manera que tienen un significativo impacto social y político; en particular, las emociones negativas y los juicios morales vinculados a las mismas son aparejados con la figura del típico "macarra". Tyler (2008) demuestra cómo la figura de la "mamá del macarra" circula dentro de una amplia gama de medios de la prensa rosa, programas de *reality* o de comedia de la televisión británica, cultura del consumidor, medios impresos, literatura, medios informativos, películas y páginas web. Cobran vida figuras tales como Vicky Pollard, una caricatura de la BBC, que son dotadas de afecto a través de los medios. Estas imágenes visuales engendran emoción y el disgusto de clase se vuelve a invocar y se emplea de forma instrumental, marcando la diferencia y replanteando los mismos demonios populares de clase y generizados de generaciones previas, "en forma de versiones camufladas de demonios tradicionales bien conocidos" (Cohen 2011: viii).

Las imágenes visuales pueden engendrar emociones, que pueden ser expresadas como una sensación de repulsión, asco o nausea pero también por medio de la risotada y, como argumenta Tyler (2008), la risotada es a menudo a expensas del otro. Y cuando nos reímos efectivamente fijamos al otro, en tanto que objeto de comedia. La risotada puede parecer menos dañina que formas más abiertas de demonización; pero, como afirma Sennett (2003: 3), "carece de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar igualmente una forma hiriente". La figura de la "mamá del macarra" engendra una ola aceptada por el público de desdén de la clase media, que no sólo ridiculiza a las ya marginalizadas madres, sino que también tiene un impacto sobre las percepciones del público y la política social, ya que las caricaturas televisivas se discuten como si fueran entidades reales dentro del discurso político. Estos ejemplos demuestran el importante rol que juegan los estudios culturales a la hora de interrumpir las ordenadas superficies de los medios populares para explorar los discursos de poder, de clase y de los

políticos.

Los estudios culturales también han contribuido a una comprensión del desarrollo de las masculinidades y feminidades dentro de la sociedad de consumo. El estudio clásico de McRobbie y Garber, *Girls and Subcultures*, exploraba la relevancia del espacio de la habitación adolescente para las chicas y sus conexiones con la cultura adolescente más amplia (McRobbie, 1991). Analizaron publicaciones como la revista *Jackie* y argumentaron que los números estaban saturados de mensajes ideológicos dentro de los códigos de domesticidad, romance y maquillaje. La original obra fue rompedora en su enfoque en los mundos cotidianos de las chicas jóvenes, pero recibió ciertas críticas por posicionar a los jóvenes consumidores pasivos de cultura popular. En una obra más reciente, Lincoln (2012) conceptualiza la identidad como algo en permanente construcción y un trabajo en marcha, y sitúa el dormitorio como un lugar clave dentro del cual poderse apropiar de los medios y transformarlos, ayudando a las personas a dotar de sentido sus propias vidas.

Lincoln documenta cómo los jóvenes, que se han criado ya como nativos digitales, están inmersos en culturas mediáticas como una parte normalizada de sus vidas cotidianas. Aplicando el marco teórico del urbanismo, Lincoln también examina la participación de los jóvenes tanto con formas mediáticas antiguas como nuevas, y cómo las prácticas mediáticas del joven pueden abrir y cerrar las zonas que ocupan los medios, en la interacción continua entre la socialización y la soledad. Lincoln se basa en la presentación del yo de Goffman (1959) para explorar el uso de las redes sociales y la oscilación entre los yoes auténticos y los engañosos, y las estrategias tanto de autoexposición como de autoprotección.

Las fotografías se consideran como una forma de moneda de la identidad, para el intercambio simbólico. Hay una presión por desplegar y actualizar esas imágenes del yo (Ringrose, 2013). De todos modos, los jóvenes en el estudio de Lincoln distinguen entre el yo "más verdadero" y más auténtico, el que pueden habitar dentro de sus dormitorios, comparado con la producción de un yo aceptable *online*. De acuerdo con esto, Lincoln (2012: 219) sugiere que, en un mundo posmoderno y mediado de flujo, cambio e incerteza, "los jóvenes buscan, tal vez más que nunca, esos espacios que pueden ofrecer cierta forma de estabilidad… y el dormitorio es uno de esos espacios".

Una vez más, este trabajo subraya la separación entre la autopresentación de los jóvenes en imágenes en la red y las historias que se hallan tras dichas imágenes, donde ellos sienten que su yo "más verdadero" puede ser entendido. Algo significativo es que Lincoln estudió tanto la cultura visual del dormitorio como la presencia de los jóvenes en las redes sociales, y les pidió que discutieran sus artefactos visuales en entrevistas de elucidación. En estas discusiones los jóvenes esbozaron distinciones entre el yo mediatizado y el yo tras esta actuación; subrayando tanto la utilidad de la teoría de autor como la capacidad construida y distorsionadora de las propias imágenes visuales.

Representación social

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1998) también ha sido central en el estudio de la cultura y el análisis de los significados compartidos e interpretaciones del "sentido común". Las fuerzas sociales, políticas e históricas dan forma y están conformadas por la creación de sentido de los individuos y el compartir las representaciones sociales comunes dentro de un grupo las convierte en un ensamblaje cohesionador. En la sociedad contemporánea, los medios juegan un papel crucial en la circulación de ideas y el desarrollo de nuevas representaciones sociales. Estas son producto de los medios y a la vez estos las reflejan. En consecuencia, analizar los aspectos lingüísticos y las imágenes visuales que circulan en los medios es una forma de detectar las representaciones sociales que circulan en una sociedad en particular.

La teoría de las representaciones sociales propone que los individuos, grupos sociales y los medios llevan a cabo dos procesos en el desarrollo de las representaciones sociales: el *anclaje* y la *objetivación*. El de anclaje es un proceso de nombrar, que implica categorización y sirve para dotar de sentido a una cosa vinculándola con otra esfera familiar de conocimiento. La objetivación implica la transformación de un concepto abstracto en una imagen tangible u objeto; de este modo las imágenes visuales se convierten en objetivaciones de representaciones sociales y estas objetivaciones evocan asociaciones, en tanto que ancladas a otras esferas. Morant (1998: 251) exploró representaciones de la maternidad en anuncios de los medios y señaló que:

> la maternidad es objetivizada como una mujer joven y femenina. Esta parece tener el estereotipado esplendor rosado de la maternidad y tiene un aspecto calmado y contemplativo (…) la madre nutriente y cuidadora (…) ser una buena madre implica estar cerca de tu bebé.

Significativamente, estas objetivaciones dominantes de la maternidad fijan las fronteras de la feminidad aceptable y de la crianza; clausurando todo espacio para considerar las prácticas, problemas y tensiones de la maternidad contemporánea (Lomax, 2013). Estas representaciones sociales (Morant, 1998: 253) también son excluyentes. Son,

> Imágenes de mujeres jóvenes, blancas, heterosexuales y con cuerpos sin ninguna minusvalía, que son la norma en las revistas femeninas, operan para definir qué formas de feminidad son socialmente aceptables y deseables. Pero al mismo tiempo también vuelven invisibles a las mujeres de diferente raza, edad o con diversidad funcional.

Los anuncios también ilustran objetivaciones de la masculinidad y, mientras las mujeres han sido tradicionalmente construidas como el foco de la mirada masculina (Mulvey, 1975), la escopofilia vinculada a esto, o el placer por contemplar, se ha asociado más recientemente con la audiencia femenina. En las imágenes contemporáneas de los medios hay una creciente representación de hombres en tanto que objetos de la mirada, más que como meros portadores de la misma. Por ejemplo, David Beckham se posiciona como pieza central de lo que Ramchadani (2007) denomina como "arte-cuasi-

pornográfico" en una serie de anuncios de ropa interior de Armani. Gill (2011) explora la posición de David Beckham como deportista y como padre. De este modo, la objetivación de la masculinidad evoca asociaciones con otras esferas de la masculinidad hegemónica. La objetivación de la sexualidad es diferente a representaciones similares de mujeres, y lejos de demostrar una "subordinación ritualizada" (Goffman, 1979) el posicionamiento de los hombres es a menudo más activo, de modo que incluso el cuerpo reclinado le devuelve la mirada al observador, afirmando cierto dominio.

Se argumenta, por tanto, que, en relación a la objetivación sexual, las imágenes idealizadas-erotizadas de hombres se construyen de un modo que les permite sostener simbólicamente el poder. La categoría de hombres no es homogénea y de la misma manera que algunas madres son invisibilizadas dentro de las formas mediatizadas (Morant, 1998), tampoco se contemplan determinados hombres y masculinidades (Gill, 2011). La teoría de las representaciones sociales puede que no privilegie los principios de la teoría de autor, pero, se puede decir que sus conceptos de anclaje y objetivación ofrecen un enfoque para la comprensión del modo en que las imágenes mediatizadas actúan tanto para reflejar como para construir activamente las ideologías dominantes que circulan en determinadas sociedades.

Romper el marco

Otro planteamiento, que expone los mecanismos de poder que posibilitan la producción de imágenes y la mediación cultural de estas, es la noción de Butler de "romper el marco". Para Butler (2009: 12), cuando se rompe un marco, "se pone en cuestión una realidad que se da por sentada, exponiendo los diseños orquestados de la autoridad que trató de controlar el marco". De este modo, el observador puede moverse más allá de la imagen misma y de su propia respuesta emocional ante su contenido, el "punctum" conceptualizado por Barthes (1981) en tanto que una perforación o acción agresiva. Al romper el marco, la audiencia tiene una oportunidad de explorar tanto la organización interna de la propia imagen como la relevancia de los múltiples contextos en los que la imagen es contemplada, sentida e interpretada.

Basándose en Butler, Zarzycka (2012) examina una obra de Yuri Kozyr, que ganó el Primer Premio en la categoría de retrato de la competición anual del World Press Photo de 2009. En la competición, la imagen de Kozyr se presenta con un breve texto panorámico que informa al observador sobre los sujetos de la composición: *Rajiha Jihad Jassim y su hijo*. El pie de foto explica que la fotografía fue tomada en Baghdad, Iraq, y que el marido de Rajiha ha sido secuestrado, dejándola con cinco hijos y ningún ingreso familiar. Al analizar la obra de Kozyr, Zarzycka (2012) discute cómo Rajiha y su hijo son situados sobre un fondo negro con sus rostros mirando en distintas direcciones, iluminados con el uso de la luz. La composición de la imagen crea una forma de "hermoso sufrimiento" (Reinhart *et al*., 2006). Zarzycka interpreta la dramática composición de la escena como una invitación a una sensación de intemporalidad y el cambio de la luz a la sombra como una pausa momentánea del movimiento; una

paralización dentro del circuito emocional de la aflicción. El fondo oscuro, roto por la luz sobre los rostros de los sujetos, también puede leerse como representativo de la abrumadora soledad, el silencio impuesto y la separación dentro de la comunidad.

Significativamente, al tratar de relatar cómo se construyen los significados en conexión con las identidades generizadas, Zarzycka sitúa esta imagen suelta dentro de la tradición iconográfica de las representaciones generizadas de la pérdida. Como afirma Ahmed (2004), en la esfera visual, las imágenes de mujeres a menudo conforman la encarnación simbólica de la nación y de las vidas que se han perdido por el camino, y el hermoso sufrimiento de su luto opera para implicar cierta forma de cierre por medio del proceso de duelo. Rompiendo el marco de esta imagen, Zarzycka argumenta que estas representaciones nos protegen de las realidades de la muerte, en vez de presentar un testimonio válido de la violencia estructural que engendró la pérdida. "Las mujeres como figuras emblemáticas del genocidio y la desposesión" (Zarzycka, 2012: 77) actúan para suavizar y hacer palpable lo impalpable para las audiencias que están aburridas de la estética y la repetición. No se hace mención a ningún perpetrador en tales imágenes y las fotografías están divorciadas del marco sociopolítico más amplio que podría haber actuado para legitimar y dar voz a la realidad vivida de sus sujetos.

Es más, la presentación de esta imagen en particular dentro del World Press crea una capa adicional de protección. La fotografía está descontextualizada respecto a la colección original, *Victims of the Iraq War* [Víctimas de la Guerra de Iraq], en la que hombres, mujeres y un niño, todos contra un profundo fondo negro con un solo rayo de luz sobre sus rostros, testificaban los actos de violencia cometidos contra ellos y sus familias. Al pasar de formar parte de una serie a ser una representación singular, la imagen se redefine y se ve limitada en su capacidad de conectar con el observador. Esta redefinición también suprime el apoyo textual que estaba a disponible con la colección de *Victims of the Iraq War* en tanto que se omitieron las frases que servían de apoyo a la exposición original, sus sentidos fueron recortados en el proceso de edición. Para Zarzycka (2012: 81), la construcción iconográfica de las imágenes y su descontextualización "inscriben los tropos de la imagen que se han presentado eternamente en el discurso social, pasando por alto las rupturas que pueden haberse producido en sus lecturas". Romper el marco ofrece una oportunidad para ir más allá de formas de esencialismo que representan la simple lectura de una imagen. La representación del sufrimiento hermoso ofrece tropos eternos, fácilmente consumibles y que suenan familiares, pero se necesita un espacio para reconocer los mecanismos de producción y consumo, las relaciones sistemáticas de poder, y el silenciamiento y distanciamiento del *otro*, que son evocados en la miseria fotogénica.

CONCLUSIÓN Y RESUMEN DEL CAPÍTULO

Como afirma Rose (2010: 26), "la imaginería visual nunca es inocente; siempre se construye a través de varias prácticas, tecnologías y conocimientos". En consecuencia, es necesario adoptar un planteamiento crítico para la lectura de imágenes visuales, uno que

piense en torno a la agencia de la imagen, considere las prácticas sociales y efectos de su contemplación, y reflexione sobre la especificidad de esa contemplación por parte de diferentes audiencias. En tanto que académicos debemos cuestionar nuestras propias lecturas de imágenes y narrativas y al hacerlo reconocer nuestros propios compromisos ideológicos y formas específicas de conocer.

Este capítulo ha reconocido el rol del creador de la imagen en las producciones visuales y narrativas, basándose en la teoría de autor (Rose, 2001), que argumenta que el aspecto más relevante en la comprensión de una imagen visual es lo que el creador pretendía mostrar.

La *teoría de autor* se ha presentado en el capítulo como una técnica para trabajar con las producciones iniciadas por el investigador y las producciones participativas, planteamientos que ocupan un lugar central a lo largo de este libro. De todos modos, el capítulo también ha explorado el modo en que la teoría de autor, hasta cierto punto, puede ser aplicada con éxito a la lectura de imágenes encontradas. Al tiempo que apoya la premisa de la teoría de autor como un planteamiento útil para analizar artefactos visuales y narrativos, el capítulo ha brindado una breve panorámica de cuatro planteamientos que he encontrado útiles en mi investigación y en mi trabajo con estudiantes; esto es, la semiótica, los estudios culturales, la teoría de las representaciones sociales y el concepto de romper el marco. Estas explicaciones no son en absoluto exhaustivas, pero mi objetivo era expresar un sentido de la importancia del contexto sociocultural más amplio y ofrecerle al lector un punto de partida desde el que implicarse en más profundidad con estos planteamientos en más profundidad.

El capítulo ha subrayado la necesidad de ir más allá de la visión y considerar la visualidad, las relaciones de poder inherentes, las malinterpretaciones, silencios y subjetividades, que llegan a pesar tanto en la cultura visual como narrativa. El capítulo también se ha centrado en la importancia del contexto y la descontextualización en la interpretación de las representaciones visuales y narrativas. En el Capítulo 5, se revisitará el tema del contexto en relación a la naturaleza situada de la producción de imágenes visuales y narrativas dentro del proceso de investigación. En la comprensión de lo visual es importante siempre tener un sentido de los mecanismos de producción y el siguiente capítulo relaciona ciertos problemas cotidianos de la investigación creativa con una serie de relatos prácticos, reflexivos y que a su vez invitan a la reflexión provenientes de dicho campo. En el Capítulo 6, algunas de estas cuestiones serán revisitadas de nuevo en relación a los discursos de la ética, el afecto y la reflexividad.

1 La metodología del LEGO® SERIOUS PLAY® fue desarrollada por Lego Group entre 1998 y 2010. LEGO®SERIOUS PLAY® consiste en una secuenciación progresiva de modelos de ejercicios de construcción que animan a los participantes a pensar de manera abstracta sobre problemas complejos empleando los icónicos ladrillitos de plástico de Lego. Después, los participantes compartirán sus modelos con otras personas sentadas a la mesa, creando oportunidades para la autoexpresión y el aprendizaje compartido. La metodología de LEGO® SERIOUS PLAY® tiene como objetivo profundizar en el proceso de reflexión y apoyar un diálogo efectivo. Este modelo de

comunicación está diseñado a propósito para permitir tiempo para la reflexión individual y proporcionar oportunidades a todos los participantes de expresar sus pensamientos en igualdad de condiciones.

2 *Negotiating Young Parenthood: A study exploring the ways in wich mediated stereotypes of teenage parents impact on their perceptions of their parenting practices; and their engagement with service providers* [Negociando la paternidad y maternidad jóvenes: un estudio que explora las maneras en que los estereotipos mediáticos de los padres adolescentes impactan en sus prácticas de crianza y su implicación con los servicios sociales], financiado por el Wales Institute of Social & Economic Research, Data & Methods, he estado trabajando con las colegas Dra. Amy Grant y Ruby Marzella para explorar las representaciones sociales de la maternidad.

3 Por ejemplo, el de Scholes (1982), *Semiotics and Interpretation*; el de Sturken y Cartwright (2009) *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture* o el de Wells (2003) *Photography Reader*.

5

La producción visual y narrativa de datos

Tiempo, capacidad artística e incongruencia y flexibilidad

INTRODUCCIÓN

El último capítulo se refería a la lectura de imágenes visuales, centrándose en la relevancia de la teoría de autor y el modo en que el investigador puede trabajar con las imágenes encontradas, en las que no se tiene acceso al creador de la imagen. Este capítulo retoma la creación y uso de imágenes en el campo de la investigación social y explora los aspectos prácticos de la aplicación de diferentes modalidades de producción visual de datos. El trabajo de campo fue discutido en el Capítulo 2, en relación con el potencial de los datos visuales y creativos como una herramienta para combatir la familiaridad, y también en el Capítulo 3, en el que se ponía el acento en el posicionamiento y los planteamientos participativos. En este capítulo nos desplazamos lejos de estas áreas de interés para ir hacia una implicación concreta con los procesos cotidianos, aspectos prácticos, experiencias y retos del trabajo de campo visual y narrativo.

Basándome en mis propios "relatos de campo" y en los informes de distintos investigadores cualitativos, este capítulo establece las dificultades propias de la aplicación de técnicas creativas cuando se invade el tiempo de los participantes. El capítulo explora la idea de la habilidad artística y cómo esta puede tener un impacto en la calidad de las imágenes y, algo más importante, en los ítems que se incluyen y se excluyen en los dibujos de los participantes (Mannay, 2010, 2013a). El capítulo también examina las maneras en que la producción visual y narrativa de datos puede ser incongruente con las vidas cotidianas de los participantes; y la necesidad de que los investigadores sean conscientes de que la participación mediante el dibujo, y otros métodos creativos, pueden ser un lugar que produce embarazo e incomodidad (Abrahams e Ingram, 2013; Johnson *et al*., 2012). En consecuencia, se argumenta aquí que los investigadores deben ser flexibles en su uso de métodos de investigación y que algunos planteamientos no serán necesariamente apropiados para el uso con algunos participantes, y por tanto las técnicas

deben ser elegidas a medida para que encajen con las necesidades de cada participante.

El capítulo también replantea la importancia de métodos etnográficos más tradicionales tales como la observación participante y las entrevistas no estructuradas y el modo en que las técnicas visuales y narrativas deben considerarse en tanto que incorporadas en el trabajo de campo etnográfico en vez de como herramientas de investigación separadas y aisladas. Hay a menudo una sobreinversión en técnicas visuales y narrativas que no logra reconocer el proceso holístico del trabajo de campo. El capítulo trata de reajustar este equilibrio situando las modalidades de producción de datos dentro de unos marcos más amplios de investigación cualitativa. El capítulo también se ocupa de echar un vistazo más allá de las relaciones inmediatas entre el investigador y los participantes para considerar cómo las regulaciones institucionales más amplias y las prioridades de financiación pueden posibilitar o constreñir los planteamientos creativos del trabajo de campo.

De este modo, el capítulo pasa de lo micro a lo meso y después a lo macro para explorar los procesos clave en la producción visual y narrativa de datos. A nivel *micro* se consideran las cuestiones de tiempo, de la habilidad artística y de la incongruencia, que surgen en las interacciones cotidianas entre investigadores y participantes. La perspectiva *meso* empieza a considerar las técnicas creativas dentro de los diseños de investigación y marcos de trabajo más amplios y analiza la necesidad de implicarse con los "espacios previos a" y los "espacios de reflexión" en la "espera sobre el terreno" (Mannay y Morgan, 2015).

Adoptando una perspectiva *macro*, el capítulo también se basa en el sobrio reporte de Mills y Ratcliffe (2012: 152) del impacto de la economía del conocimiento sobre la investigación cualitativa, según el cual la presión en pro de la eficiencia reduce potencialmente las oportunidades de engendrar "lo impredecible, lo tangencial y lo creativo" de modo que todo siga siendo mero "instrumentalismo metodológico". Los requerimientos de las políticas nacionales e internacionales, de las economías y contingencias del mercado externo tienen un profundo impacto en las formas en que puedan actualizarse los planteamientos visuales y narrativos. En particular, estas imponen unas exigencias sobre el tiempo del investigador que impiden la "investigación lenta" –retomaremos más tarde en el capítulo esta idea-; por ahora analizaremos el tiempo en relación con las microinteracciones que se dan en el proceso del trabajo de campo.

TIEMPO, HABILIDAD ARTÍSTICA E INCONGRUENCIA

Un problema fundamental del empleo de los métodos visuales participativos es la enorme cantidad de tiempo que se requiere para completar tales actividades. En los métodos de entrevista tradicionales el investigador fija una cita, organiza un tiempo conveniente y esa parte del trabajo de campo se completa. Pero cuando se les pide a los participantes que produzcan datos visuales antes de la entrevista, no puede tener lugar el encuentro hasta que lo hayan completado. Por ejemplo, en el proyecto antes citado (Mannay, 2010, 2012), las participantes crearon sus datos en sus propios hogares y las entrevistas

posteriores se llevaron a cabo cuando los materiales visuales o narrativos estuvieron ya listos. La respuesta a la producción visual y narrativa de datos fue satisfecha dentro de marcos de tiempo muy diferentes. En circunstancias ventajosas, las participantes terminaron su producción visual y/o narrativa de datos en una semana. En general, las niñas eran más rápidas a la hora de participar en las tareas y capaces de compartirlas en las entrevistas de elucidación. Para las participantes adultas, el marco de trabajo fue considerablemente más largo y en algunos casos las actividades de producción de datos no se completaron hasta pasados unos cuantos meses.

Esto puede ser frustrante para los investigadores cuando hay que llegar a una fecha de entrega, de modo que esto es algo que hay que considerar cuidadosamente en la fase de diseño de la investigación de un proyecto. Esto además plantea cuestiones en torno a cuándo y cuán a menudo recordarles a los participantes el proyecto cuando se aspira a una relación de investigación participativa. Puede que los participantes no quieran que la investigación afecte a su tiempo, ya que el tiempo, al fin y al cabo, es un recurso precioso. Por lo tanto, es importante reconocer que los participantes tienen su propia vida, y la participación en una investigación a menudo es una carga que se añade a sus compromisos. En respuesta a este problema de tiempo, en estudios posteriores he tratado de adoptar planteamientos que construyan la producción de datos en el trabajo de campo mismo, de modo que los participantes hagan sus artefactos visuales cuando el investigador esté físicamente presente. Este alejamiento de una creación visual y narrativa por parte de los participantes que se produce lejos de la intrusiva voz del investigador es algo que debe ser tomado en consideración; pero como he planteado en el Capítulo 3, es importante reconocer que incluso cuando la "intrusiva presencia" del investigador se aleja del lugar de producción visual de datos, deja un espacio que a menudo está lleno de la "intrusiva presencia" de otras cosas (Mannay, 2013a).

Por medio de la producción de los datos narrativos y visuales *in situ*, por tanto, se pueden atender algunas de las dificultades asociadas a las limitaciones de tiempo de los participantes y del tiempo del que dispone el investigador cuando se suspenden las entrevistas hasta que se hayan producido los artefactos, así como los problemas ligados a la presencia de otros intrusivos más allá de la relación de investigación. En el proyecto *University Challenge: How can we foster succesful learning journeys for non-traditional students in a School of Social Science?* (Mannay y Edwards, 2013, 2014), los participantes tomaron parte en la producción de datos dentro del marco de trabajo organizado de la entrevista. Como se discutía con mayor detalle en el Capítulo 4, basándose en la "técnica del mundo" (Lowenfeld, 1939), los participantes crearon escenas tridimensionales, dibujos o diseños abstractos en una caja repleta de arena y una gama de figuras en miniatura realistas y de fantasía y objetos cotidianos. En contraste con las técnicas de la foto-elucidación, la creación de *collages* y de mapas, los participantes que trabajan con la "técnica del mundo" no tienen que conseguir ningún material ni tener ninguna competencia para el dibujo. Pueden crear escenas seleccionando simplemente los ítems brindados y situándolos en la caja de arena. Por tanto, aunque la actividad requería cierto pensamiento y reflexión, era menos exigente en

términos de tiempo.

Para algunos participantes, por tanto, el retraso en la respuesta puede darse porque el proyecto tiene que encajar con su atareado horario de trabajo y vida social y una tarea *in situ* puede sortear parcialmente esta dificultad. Para otros participantes también puede darse una inicial aversión al método de producción de datos. Como se ha ilustrado en diversos estudios, los métodos visuales de producción de datos pueden no encajar con todo el mundo o pueden requerir de ajuste para acomodarse a determinados grupos de edad o comunidades. Por ejemplo, Johnson *et al*. (2012) pidieron a los participantes que dibujaran sus experiencias respecto al tratamiento de oncología que habían recibido. Los dibujos de los participantes introdujeron temas que no habían emergido en investigaciones previas basadas en entrevistas, y el estudio demostró los beneficios de combinar dibujos con entrevistas, particularmente en cuanto al modo en que este planteamiento arroja luz sobre cuestiones inesperadas. Aunque la actividad de dibujo funcionó bien con niños más pequeños, los niños mayores tendían a asociar la técnica con actividades escolares y había dudas respecto a su acomodo en relación a la "infancia".

El dibujo también hace emerger cuestiones en relación a la habilidad artística y lo bien que pueden representarse ideas y temas. Por ejemplo, en Mannay (2010), Tina, una de las madres del estudio, carecía de confianza en cuanto a sus habilidades artísticas y encontró la petición de dibujar inusual y ajena a su vida cotidiana (Kearney y Hyle, 2004). A consecuencia de ello, Tina retrasó la entrevista porque no quería dibujar los mapas ni mostrarme sus dibujos:

> TINA: *Antes de dibujar estaba sencillamente preocupada por qué hacer y qué pensarías de ellos y porque supieras que se me da tan mal*.

Reflexionando sobre el proceso, Tina dijo haber disfrutado de la actividad tras su aversión inicial; aunque ciertamente la falta de confianza en su forma de dibujar la condujo a omisiones. Una de estas omisiones salió a la luz en la entrevista, pero puede que haya habido otros elementos que Tina no se sintiera capaz de representar visualmente. En respuesta a mi pregunta sobre sus mascotas contestó:

> TINA: *Ah no, iba a dibujarlos pero no puedo hacerlo (risas) (ambas nos reímos). Los tendría que haber puesto en la esquina*.

Como afirman Luttrell y Chalfen (2010: 199), "las audiencias imaginadas pueden cambiar y jugar un importante rol en relación a lo que se dice o se deja no dicho"; un recordatorio de que la investigación visual debe interesarse siempre no sólo en lo que puede ser visto sino en lo que está oculto, borrado (Kaomea, 2003) y ausente (Mannay, 2013a). La falta de confianza de Tina en su habilidad para dibujar significó que un importante aspecto de su vida cotidiana se convertía en invisible. Una manera de tener en cuenta dichas omisiones podría ser simplemente preguntar cosas hacia el final de las entrevistas de elucidación sobre lo que no se ha incluido. En el proyecto (Mannay, 2010,

2012) las participantes también trabajaron con fotografías y haciendo *collages* y, dentro de este marco, se preocuparon menos en torno a la precisión y se observó una tendencia a aplicar metáforas. Cuando las imágenes que reflejaban exactamente la idea que las participantes querían discutir no estaban disponibles, se emplearon metáforas tales como una foto del cubo de basura de una cocina para simbolizar un problema con la recogida de residuos en la zona o un copo de nieve para evidenciar la importancia de la Navidad de cara a conectar con la familia extensa.

En la figura 5.1. queda ilustrado un ejemplo ulterior de una imagen simbólica, en la que una madre del estudio, Caroline, resumía los problemas que su familia y vecinos se habían encontrado en su calle con la fotografía de un grafiti. La fotografía no está en su calle y no representa el tipo de comportamiento antisocial que ella quiere plantear; cuando está fuera comprando toma una fotografía de este grafiti como un recordatorio para ella misma de un aspecto que quiere discutir en nuestra entrevista de elucidación. En nuestro encuentro discutimos una amplia gama de incidentes, tales como el volcado de contenedores de basura, los incendios provocados, las infracciones automovilísticas y las agresiones, que son actividades efímeras, no adecuadas para ser captadas con una cámara. De este modo, la fotografía hizo que desapareciera la ansiedad por la habilidad técnica a la hora de reproducir una representación precisa de una cosa o acontecimiento en un dibujo, en pro del uso simbólico de una imagen subjetivamente representativa.

Figura. 5.1. *Vandalismo*.

Dibujar está por lo común relacionado con una habilidad artística y su dominio se

asocia con discursos que hablan de un sujeto que ha recibido formación para dicho dominio (Damon, 2000; Barker y Weller, 2003).

En contraste, cuando George Eastman introdujo la cámara Kodak en 1888, acuñó el eslogan publicitario: "aprieta el botón que nosotros hacemos el resto"; un mantra del *marketing* que les brindó a los fotógrafos amateur una sensación de dominio sobre el área previamente profesionalizada de la fotografía (van Dijck, 2014). En consecuencia, el tomar fotografías se ha convertido una técnica de producción de datos visuales naturalizada y relativamente directa para adultos y jóvenes. Se puede argumentar que la naturaleza instantánea de la fotografía puede limitar la oportunidad de abordar el problema de la atomización, en la que el acto de dibujar actúa para forzar a los participantes a ralentizar su percepción, detenerse y darse cuenta (Gurevitch, 1998). Estar tras la lente engendra por sí mismo un proceso de toma de decisiones sobre la elección de imágenes y momentos, desde un número infinito, que la cámara capturará (Goldstein, 2007). Es más, como se ilustraba en la Figura 5.1., los participantes emplearon la cámara para crear representaciones simbólicas de las historias que ellos querían compartir con el investigador.

La foto-elucidación, por tanto, puede superar algunos de los problemas prácticos asociados con el mapeo y el dibujo en la investigación en ciencias sociales; de todos modos, como sucede con otras técnicas visuales, la creación de fotografías puede inmiscuirse en el tiempo de los participantes. También puede que se produzcan problemas tecnológicos; por ejemplo, las imágenes fotográficas puede que no siempre estén efectivamente desarrolladas o que no representen lo que el participante pretendía crear, particularmente cuando se emplean cámaras de usar y tirar. Sea como sea, como he discutido en otra parte (véase Mannay, 2014a), la calidad de la fotografía misma no es siempre importante, ya que las entrevistas de elucidación no giran tanto en torno a una comprensión de los datos producidos como en torno a una comprensión de las vidas de los participantes *con* los datos producidos.

Por ejemplo, la fotografía en la Figura 5.2. ha "salido mal" ya que no es estéticamente bonita, su tema escapa a la lente. En consecuencia, la imagen no representa claramente el contenido que Adele estaba tratando de comunicar. Pero, la fotografía sigue siendo útil como una herramienta de elucidación. Adele, una de las hijas que participaron en el proyecto (Mannay, 2010, 2012) intentaba tomar una fotografía de su coche desde la ventana de su salón, pero el cristal actuó como replanteamiento del tema, de modo que al observador se le presentaban las manos de Adele y la cámara dentro de su casa. La cámara era de usar y tirar, así que Adele no vio la imagen hasta que le entregué el paquete no abierto de fotografías, de manera que no tuvo oportunidad de retomar la instantánea.

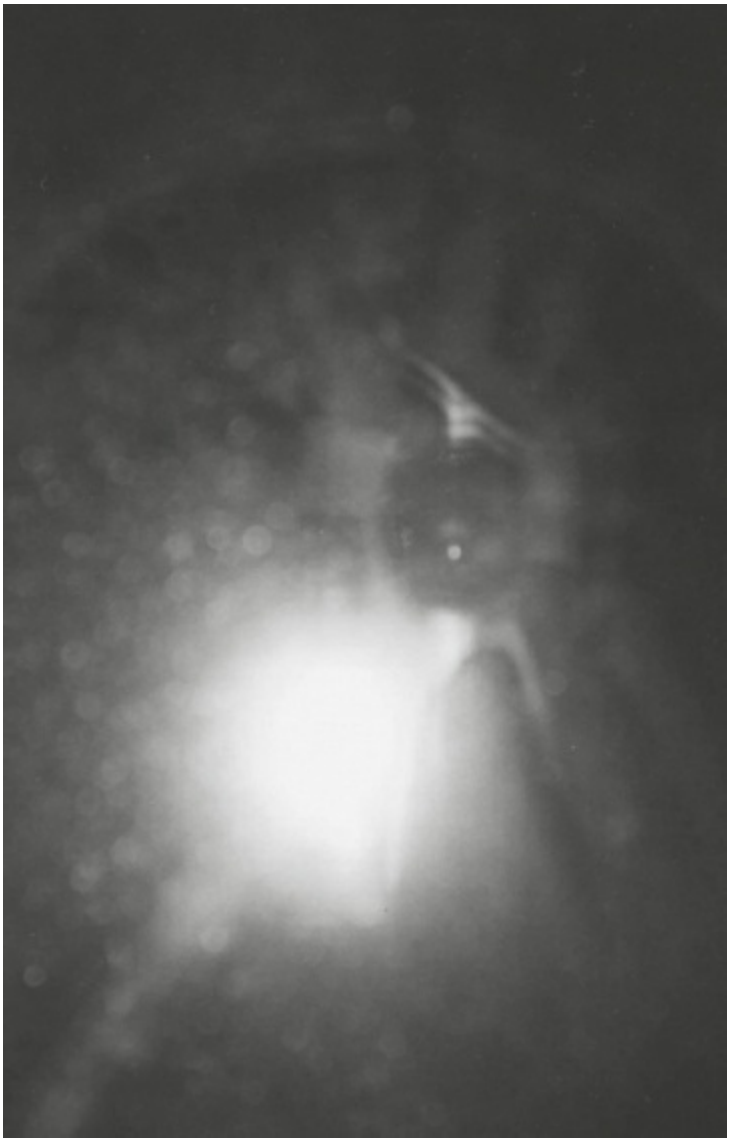


Figura. 5.2. *"Ha salido mal"*.

Adele era una estudiante de universidad, que se desplazaba diariamente desde casa a la facultad local, y había adquirido un coche con su beca universitaria. Este objeto material era simbólico del trayecto hacia el mundo diferente y en conflicto de la educación superior (Mannay, 2013b); sea como sea, la imagen reflexiva sitúa a Adele firmemente de vuelta a "casa". El conflicto entre desear una vida mejor y lograr la movilidad social pero permanecer en su localidad y no distanciarse de su familia, caracterizaron la charla de entrevista de Adele, y la imagen misma contribuyó a estas discusiones. De este modo, a pesar de la mala calidad de la imagen, la fotografía hizo posible una exploración de este posicionamiento de *inbetweenness* o liminaridad, en el que al nexo entre los factores biográficos, sociales y locales se le unen las posibilidades ligadas a los contextos y condiciones de las prácticas vividas y las expectativas futuras.

Las cuestiones de calidad en fotografía, por tanto, no son necesariamente problemáticas, y los participantes pueden discutir el contenido y sentidos de una imagen

incluso cuando no ha conservado la esencia de su tema escogido. La fotografía puede actuar para complicar la difundida noción de que la indagación social ética necesariamente requiere que se preserve el anonimato de los participantes en la investigación. Los investigadores visuales se han ocupado de las cuestiones de cómo y cuándo convertir en anónimas imágenes que contienen personas, lugares y otras características identificadoras (Wiles *et al*., 2011) y hay debates en torno a la "ética del reconocimiento" (Sweetman, 2009). En un clima en el que reina la publicación en acceso abierto, la divulgación de estas preocupaciones en torno a la ética de los datos fotográficos es particularmente pertinente (Mannay, 2014b) y estas serán exploradas en detalle en el Capítulo 6. Sea como sea, una manera de evitar la cuestión de la identificación es que los investigadores pasen del rol de "científico social en tanto que facilitador de la participación" al rol de "científico social en tanto que creador de imágenes" (Pauwels, 2011).

En producciones iniciadas por el investigador, la cámara puede pasar a manos del investigador, de modo que este defina el contenido de las imágenes fotográficas que se producen. Esto permite un cierto control sobre lo que se registra, que puede ser útil para sortear cuestiones éticas ligadas al reconocimiento. Como afirma Wagner (2007: 29), "la selección del fotógrafo en una sola dimensión lo convierte en un sospechoso total en todas las demás" y este paso hacia un planteamiento documental puede excluir el potencial participativo de la investigación visual. Aun así, hay oportunidades de implicar a los participantes en la preparación de la fotografía, de modo que la producción iniciada por el investigador esté dirigida por los participantes en la misma. Este planteamiento fue adoptado en el proyecto financiado por la Children and Young People's Research Network (CYPRN) de *Inter-generational Views and Experiences of Breastfeeding* [Visiones y experiencias intergeneracionales de la lactancia] (Mannay *et al*., 2014), que se discutirá ahora.

Los beneficios de la lactancia materna han sido publicitados ampliamente y la lactancia se presenta como algo que tiene el potencial de reducir el daño y minimizar el perjuicio evitable en relación a la salud y el bienestar de los recién nacidos y niños. Sea como sea, según el *Infant Feeding Survey del Health and Social Care Information Centre* (2010) las tasas de lactancia en Gales son muy bajas, y sólo un uno por ciento de las mujeres galesas dan el pecho a sus bebés de forma exclusiva durante seis meses, de acuerdo con la guía de la Organización Mundial de la Salud (2014). El proyecto antes citado estaba interesado en las experiencias de las nuevas madres y abuelas en relación a las prácticas de alimentación de los recién nacidos. De todos modos, esta es un área sensible en la que las agendas políticas y las nociones contemporáneas de lo que es una "buena madre enmarcan las prácticas de alimentación de los recién nacidos, convirtiéndolo en un lugar para la moral y el problema interaccional" (Lomaz 2013: 97).

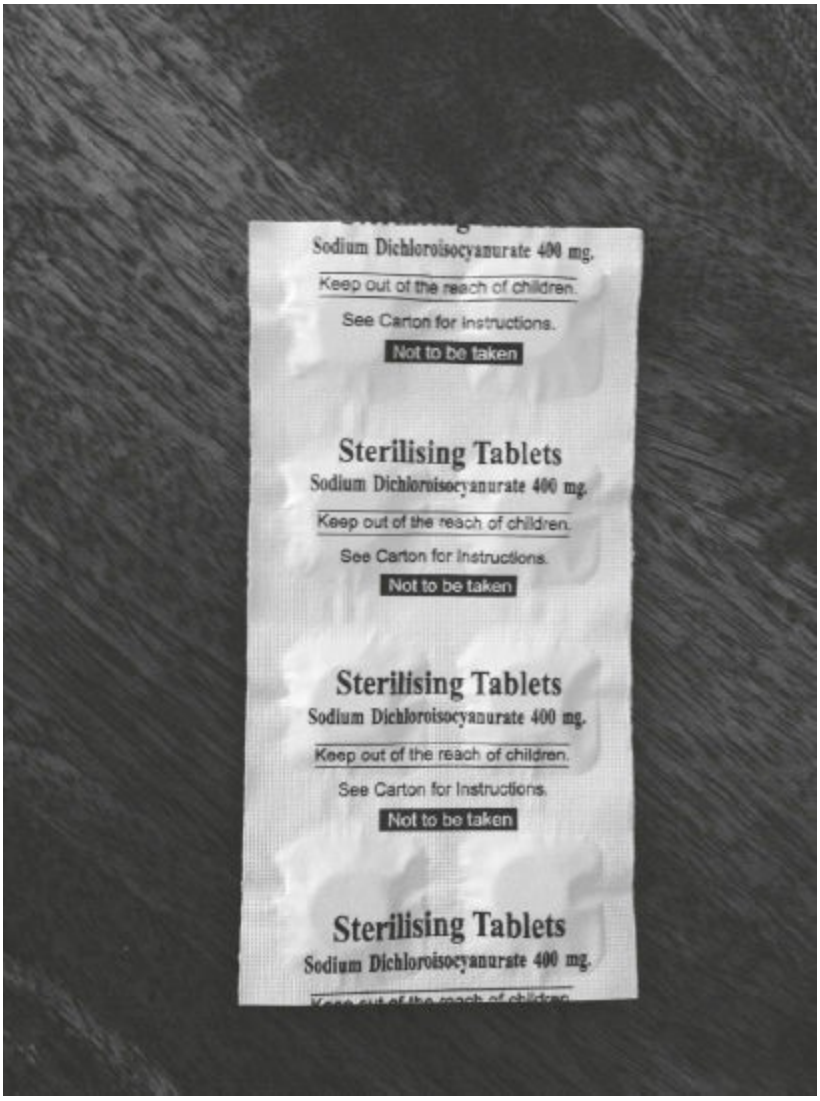

Sodium Dichloroisocyanurate 400 mg.
Keep out of the reach of children.
See Carton for instructions.
Not to be taken
Sterilising Tablets
Sodium Dichloroisocyanurate 400 mg.
Keep out of the reach of children.
See Carton for instructions.
Not to be taken
Sterilising Tablets
Sodium Dichloroisocyanurate 400 mg.
Keep out of the reach of children.
See Carton for instructions.
Not to be taken
Sterilising Tablets
Sodium Dichloroisocyanurate 400 mg.

Figura. 5.3. *Botellas esterilizadoras.*

En consecuencia, queríamos que el método de producción de datos permitiese a las participantes cierto control sobre los temas de discusión y decidimos emplear artefactos como estímulo para las charlas durante la entrevista. Se les pidió a las participantes que recogieran objetos que representaran sus experiencias de maternidad y pudieran acompañar las entrevistas.

Estos artefactos por tanto actuaron como herramientas de elucidación, dirigiendo las conversaciones. Los artefactos eran fotografiados por los investigadores, que tenían cuidado de situar los objetos de modo que las fotografías no incluyeran a las participantes, a sus hijos u otra información identificadora, como lo ilustra la figura 5.3. La inclusión de artefactos ofrecía muchos de los beneficios de otros planteamientos visuales. Además, si los artefactos están a mano, como sucedió en este estudio, su colección no se impone significativamente sobre el tiempo de los participantes. Es más, las fotografías de los participantes pueden ser creadas teniendo en mente la ética del reconocimiento, ya que pueden ser empleadas para difundir el proyecto, sin plantear

problemas éticos en torno a la visibilidad y la confidencialidad.

En el proyecto *Inter-generational Views and Experiences of Breastfeeding*, la mayoría de participantes reunieron un conjunto de útiles artefactos que brindaron una percepción más matizada de sus experiencias cotidianas con la alimentación del recién nacido, y abrieron nuevas áreas de interés que no se habían previsto en el planteamiento del proyecto. Algunas participantes no se implicaron con el proceso y dijeron que se habían olvidado o que no habían tenido tiempo antes de la entrevista. En algunos casos los artefactos fueron aportados *in situ* y en otros las entrevistas fueron realizadas sin ningún objeto de elucidación. En general, las entrevistas de elucidación en torno a los artefactos generaron conversaciones más en profundidad que aquellas sin este elemento visual; pero no siempre se puede esperar de las participantes que participen en estas tareas previas. Según esto, puede ser útil explorar las potencialidades de la introducción de materiales encontrados que sitúen al investigador en tanto que un recolector de imágenes (Pauwels, 2011).

Se puede argumentar que se pueden imponer limitaciones empleando imágenes generadas por el investigador en vez de por el participante, porque el planteamiento de las herramientas de elucidación del investigador puede que no tenga relevancia en el contexto del participante. Eso significa que el tiempo de los participantes fuera de la entrevista programada no debe ser infringido. De hecho, el uso de imágenes encontradas ha demostrado ser exitoso en anteriores investigaciones. Por ejemplo, en el proyecto de *Men-as-fathers* [Hombres en tanto que padres] de Henwood *et al*. (2008) presentaba ante los participantes una secuencia de imágenes que representaban el cambio sociocultural presente en las ideas respecto a la paternidad y la masculinidad a lo largo del tiempo. En entrevistas, los participantes eran invitados a comentar cada imagen individual antes de que se les presentara la siguiente.

La técnica demostró ser valiosa, ya que posibilitó que los hombres reconfiguraran sus pensamientos sobre la paternidad. Los participantes fueron capaces de re-presentarse a sí mismos en relación al flujo de imágenes y "articular sus identificaciones cambiantes y coexistentes con ideas en torno a la masculinidad codificadas en representaciones más tradicionales y modernas de la paternidad" (Henwood y Shirani, 2012: 113).

De forma similar, en el proyecto ya citado realizado con Amy Grant y Ruby Marzella, Negotiating Young Parenthood: A study exploring the ways in wich mediated stereotypes of teenage parents impact on their perceptions of parenting practices; and their engagement with service providers (2014), introdujimos imágenes encontradas como una herramienta de foto-elucidación. Como arguye Tyler (2008) en su artículo "Chav Mum Chav Scum" [Mamá del macarra, basura macarra], la figura de la "mamá del macarra" circula dentro de una amplia gama de medios de la prensa rosa, programas tipo reality, programas de comedia de la televisión británica, cultura del consumidor, medios impresos, literatura, informativos y páginas web en las que se promueve el odio a la figura del macarra. Significativamente, estas caricaturas tienen un impacto en las percepciones del público y las políticas sociales, y las percepciones de los jóvenes padres respecto a sus propias prácticas de crianza y capacidades. De este modo, las figuras

mediatizadas crecen en forma y acumulan valor afectivo de una forma que tiene un impacto social y político importante (Lomax y Fink, 2014). Este retrato negativo puede tener varias consecuencias problemáticas, ya que los jóvenes padres y madres pueden sentirse aislados y ser cautelosos a la hora de beneficiarse de los servicios de apoyo existentes por la manera en que sienten que se les percibe. Es más, todo rechazo a implicarse con los servicios de tipo social que se ofrecen para los progenitores y sus hijos puede además suponer una desventaja para los padres y madres jóvenes, ya que no pueden desarrollar sus competencias plenamente ni participar en las actividades y acontecimientos de la comunidad.

Por esta razón, es importante dirigir la investigación hacia el examen de las formas mediatizadas de paternidad y maternidad joven y las experiencias de los jóvenes progenitores. En este estudio nos interesaban las interpretaciones subjetivas de los progenitores jóvenes en materia de su representación en el panorama mediático y la manera en que esto tiene un impacto en su negociación cotidiana de la paternidad y la maternidad. Dirigimos pequeños grupos de trabajo con tres o cuatro progenitores que se conocieran entre sí para que los participantes se sintieran en un entorno cómodo y seguro para discutir sus experiencias. Empezamos las entrevistas con una conversación más general en torno al hecho de ser progenitor y las presiones más específicas de los padres y madres jóvenes. A continuación, introdujimos varias imágenes extraídas del buscador de Google en respuesta a los términos "progenitor e hijo" y "progenitor joven/adolescente e hijo". Las imágenes ilustraban una separación entre las representaciones idealizadas y demonizadas y posibilitaron una discusión ulterior en torno a cómo estas imágenes permeaban la experiencia vivida de la paternidad y de la maternidad más allá de la prensa impresa, Internet y los programas de televisión que conforman el panorama mediático. Se puede argumentar que este planteamiento excluye la reflexiva participación posibilitada por una pre-tarea centrada en las creaciones visuales de los participantes; aborda algunas de las cuestiones prácticas ligadas al tiempo, la habilidad artística, los problemas tecnológicos y la ética de la representación.

Estas discusiones han explorado "relatos de campo" que se centran en las cuestiones prácticas ligadas a la producción visual de datos y las ventajas y desventajas asociadas a las diferentes técnicas. Algo importante es que cuando se basa en lo visual, tanto si el científico social actúa como facilitador de la participación, creador de imágenes o bien si emplea imágenes encontradas (Pauwels, 2011), la práctica reflexiva continua es crucial. El éxito relativo de las técnicas de producción visual de datos con la mayoría de participantes de un proyecto puede tener un impacto negativo en el sentido de que el investigador no tenga en cuenta otras técnicas, que puede que encajen más con algunas de las muestras de investigación. A menudo es útil disponer de una variada gama de opciones, en vez de dictar unas determinadas técnicas de producción de datos, si se pretende que la investigación sea verdaderamente participativa.

Por tanto, si los participantes no están implicándose con el proceso de producción visual de datos es importante ofrecer alternativas, visuales, narrativas y orales. Brindar sólo técnicas visuales puede ser prescriptivo, ya que la investigación entonces carga con

el mensaje subliminal de "usarás mi método visual participativo". Es importante ofrecer flexibilidad en el planteamiento de investigación, así como una gama de opciones de producción visual, brindando también la oportunidad de que los participantes tomen parte en una entrevista más tradicional, u ofrezcan sus propias sugerencias, que pueden incorporarse al estudio. Lo visual entonces debe ocupar un lugar central en tanto que necesidad o reforzarse allí donde se considere que no encaja, que no es bienvenido o no deseado por los participantes en la investigación.

Los investigadores también deben ser plenamente conscientes de que la investigación va más allá de un conjunto de técnicas visuales y pensar que el proceso se incorpora dentro de un conjunto más amplio de prácticas. Esto será el foco del siguiente apartado.

EL "TIEMPO DE ESPERA"

Como he argumentado previamente (Mannay y Morgan, 2015), la investigación contemporánea en ciencias sociales a menudo se preocupa por implicarse con y promover particulares formas de producción innovadora de datos, tales como la foto-elucidación, la autoetnografía o la realización participativa de películas. Esta fascinación por las últimas técnicas ha venido acompañada de una gama aún más fragmentada de formación en métodos de investigación para los estudiantes, en la que el cambio de planteamientos de una semana a otra engendra una visión inconexa de lo que significa ser investigador. Esta individualización de técnicas ha conformado campos rivales en las que a menudo se olvida que se parte del terreno compartido de la investigación cualitativa.

Los investigadores que iniciaron sus carreras académicas en la tradición etnográfica pueden apreciar la existencia de una base holística para la indagación a partir de la cual se puede emplea efectivamente toda una familia de métodos. De todos modos, más recientemente, los investigadores cualitativos se han visto distraídos por "la técnica": una distracción que puede hacer que pierdan de vista en qué consiste la profesión de la etnografía.

El poner el énfasis en "la técnica", en vez de adoptar un planteamiento holístico de la investigación cualitativa se ha visto fomentado por las críticas y la inevitable defensa de las herramientas del etnógrafo. El escrutinio de las herramientas individuales, aunque necesario, también puede operar como una distracción, en la que se pone tanto énfasis en este tipo de herramientas que la caja de herramientas de la etnografía se vuelve invisible. Por ejemplo, la realización de entrevistas es una herramienta ampliamente usada por los investigadores sociales y en la investigación contemporánea, y muchos estudios cualitativos descansan por entero o principalmente, en los datos de entrevista (Hammersley, 2008). Se han lanzado acusaciones y críticas por el exceso de confianza en la entrevista, acompañadas por una valoración más radical de la misma que cuestione su potencial a la hora de dar acceso a información de los mundos sociales en los que viven los informantes (Atkinson y Coffey, 2002).

Más recientemente, se ha criticado la autoetnografía como una obsesión narcisista (Roth, 2009), vaga (Delamont, 2007, 2009) y antitética al progreso profesional (Poulos,

2010). Una idea que es de particular interés aquí es que incluso el reciente atractivo de lo visual está pasando por un momento más crítico en el que los investigadores debaten las limitaciones de los métodos visuales participativos (Packard, 2008)[1].

Los problemas que se le atribuyen a una determinada técnica de producción de datos van a menudo seguidos de una llamada a la innovación, Pink (2009), que consistiría en ir más allá de lo visual, hacia otras modalidades sensoriales. "Lo último" que se ha introducido en los debates que oscilan de la crítica a la defensa, y que en última instancia pueden refinar nuestros planteamientos, es que no debemos aceptar sin más las técnicas cualitativas cuando le hacemos frente al valor y al riesgo de la calidad de la investigación, sino discernir cuidadosamente sus potencialidades (Hammersley, 2007). Sin embargo, es necesario ser conscientes del peligro de generar bandos opuestos y disputas circulares, allí donde es más útil y se podría fomentar en cambio la colaboración.

Se puede argumentar que las piezas experimentales autoetnográficas pueden llevar al lector a un determinado mundo social y expresar un fenómeno por medio de técnicas de representación y dispositivos textuales que son la base de la experiencia vivida y la presencia carnal, convirtiéndose así en una forma de autonarrativa que sitúa el yo dentro de un contexto social (Doloriert y Sambrook, 2011; Poulos, 2010; Taber, 2010). Se puede afirmar que las entrevistas pueden ofrecer revelaciones en relación a las perspectivas que gobiernan el comportamiento y pueden ser una importante fuente de información testimonial sobre lo que sucede en determinados escenarios o en el mundo más en general (Hammersley, 2007). Las técnicas visuales puede que no sean "una panacea para todos los problemas etnográficos" (Ball y Smith, 2001: 313), pero se puede afirmar que estas también pueden avanzar más allá del repertorio de interpretaciones preconcebidas respecto al lugar y al espacio, aclarando la diversidad de experiencias urbanas y haciendo de lo familiar algo extraño de nuevo (Mannay, 2010).

El valor puede hallarse, por tanto, en las técnicas a nivel individual; ¿pero con eso basta? Hay razones para triangular y considerar la pluralidad. De todos modos, como argumentan Darbyshire *et al*. (2005), disponer de múltiples métodos en la investigación cualitativa no garantiza la adquisición de una mayor percepción. Tal vez, entonces, lo necesario sea contar con unos sólidos y seguros cimientos que ofrezcan el marco para estas herramientas sueltas, de modo que se conviertan en un conjunto funcional. Por ejemplo, al explorar el uso cotidiano de los espacios del dormitorio por parte de los jóvenes, Lincoln (2012) emplea entrevistas, observaciones, etnografía multisensorial y foto-elucidación. En vez de adoptar un planteamiento etnográfico ortodoxo, Lincoln se basa en distintas herramientas de investigación. Significativamente, es la seguridad de la base etnográfica y su confianza como etnógrafa lo que le permite a Lincoln producir una valiosa investigación cualitativa.

En relación a este tipo de ejemplos de mejores prácticas este apartado plantea la pregunta: ¿Cuándo, al emplear métodos de investigación visuales, podemos ir más allá de "la técnica" y basarnos en tradiciones etnográficas más amplias para sacar el mayor partido posible de nuestra investigación?

Como afirman Hammersley y Atkinson (2007: 2-3), "la etnografía juega un rol

complejo y cambiante en el dinámico tapiz en el que se han convertido las ciencias sociales en el siglo xxi", y tal vez su condición intrincada haya hecho más difícil para los investigadores reconocer su práctica como etnográfica y darse cuenta de cuál es su lugar dentro de esos cimientos. Para Hammersley (2005), la etnografía es una forma de investigación social que hace hincapié en la importancia de estudiar de primera mano lo que la gente hace y dice en determinados contextos; se puede lograr una comprensión más matizada centrándonos en lo que hacen realmente los etnógrafos. Hammersley y Atkinson ofrecen una explicación del oficio de la etnografía como una profesión que implica un contacto bastante prolongado con personas en la cotidianeidad, en vez de contextos experimentales; cosa que implica la observación participante y/o entrevistas de final relativamente abierto y el análisis de artefactos y documentos asociados a sus vidas.

Los planteamientos etnográficos tienen muchas formas –clásicos, naturales, interpretativos y críticos– que han sido exploradas en detalle en otra parte (Atkinson *et al*., 2001; Koro-Ljungberg y Greckhamer, 2005). Sin embargo, se pueden encontrar cosas en común. El foco de la investigación etnográfica es generalmente a escala bastante pequeña, de modo que se genere un estudio en profundidad y el análisis de datos implica la interpretación desde los sentidos y su relación con el contexto local y global; un proceso que para Van Maanen (2009: 16) trata de poner por escrito "cómo es la otra persona". El etnógrafo contemporáneo se puede encontrar a sí mismo en una gama diversa de técnicas de investigación, pero la definición de etnografía sigue enraizada en la exploración de primera mano del escenario de investigación. Como afirman Atkinson *et al*. (2001: 5), es este sentido de la exploración social e investigación extendida lo que le "da a la etnografía su carácter perdurable y actual".

Los proyectos etnográficos, por tanto, están contenidos en numerosas perspectivas. Aunque, significativamente, sus investigadores están inmersos en un campo en el que los espacios nunca están vacíos: valoran el *in-between* o liminaridad. Esta inmersión engendra la posibilidad de serendipia no sólo en relación con la naturaleza accidental de algo inesperado, sino –cosa importante–, también el espacio para extraer nuevas conexiones y revelaciones de síntesis (Fine y Deegan, 1996). En cambio, para los nuevos investigadores, particularmente para los estudiantes universitarios, que tal vez planeen realizar su entrevista entre las 9 y las 10 de la mañana, a menudo hay una tendencia a obviar la importancia del *in-between* o liminaridad. De este modo, la investigación cualitativa y los proyectos etnográficos quedan reducidos al contenido de la hora de entrevista de forma aislada; la transcripción cuenta el relato y el diario de investigación se reduce a algo que hay que rellenar la noche antes de la entrega porque es una exigencia de la evaluación. La entrevista etnográfica tiene mucho más que ofrecer y puede preparar a nuestros alumnos para convertirse en unos investigadores cualitativos más efectivos.

Para Delamont (2012: 57), lo que la gente hace parece mucho más importante que todo lo que digan o puedan decir; y ella se queja de que demasiadas investigaciones usan entrevistas en vez de etnografía. El empleo de entrevistas en vez de etnografía sugiere la forma aislada de entrevistar que acabamos de discutir arriba, pero la entrevista etnográfica brinda una oportunidad para usar la técnica de entrevistas dentro de un

proyecto etnográfico. Como añade Sherman Heyl (2007: 371), la entrevista etnográfica cuestiona el marco positivista del entrevistador para entenderlo en tanto que una especie de "minero" autónomo y evoca la metáfora de dicho oficio para situar la entrevista como un "divagar juntos", que está caracterizado por giros, vuelcos y creatividad.

Las entrevistas, la producción visual de datos y otras técnicas cualitativas creativas son particularmente útiles cuando el trabajo de campo etnográfico clausura oportunidades para la observación. Como argumenta Lincoln (2012), el hogar es considerado a menudo como una especie de santuario, que es particularmente inmune a formas de observación antropológica y esta es la razón por la que ella misma seleccionó una gama de técnicas de producción de datos provenientes de una base etnográfica.

En mi investigación visual, el hogar ha sido central y las entrevistas y métodos visuales han sido herramientas significativas de investigación. Basándome en Sherman Heyl (2007) me he preocupado por adquirir un sentido de la conciencia de mi papel en la construcción de sentido dentro del proceso de entrevista, para reconocer que el diálogo ofrece sólo un conocimiento parcial y también para situar en un lugar central el contexto social más amplio y la manera en que este afecta a las participantes y al proceso mismo de la entrevista. De este modo, situar las técnicas visuales dentro de un marco de trabajo etnográfico ofrece el potencial de generar una comprensión más matizada de los mundos sociales.

Al emplear métodos visuales y creativos de producción de datos he tomado en consideración la importancia del tiempo transcurrido en el terreno, "esperando" para enfrascarme en estas técnicas de investigación. El "tiempo de espera" en investigación no es ni vacío ni inútil; y en momentos de espera a menudo aprendemos cosas nuevas sobre nuestros participantes y sobre nosotros mismos, pero la ausencia de una base etnográfica puede significar que no siempre nos demos cuenta de estas oportunidades.

Este capítulo ofrece algunas reflexiones de mis diarios de investigación que documentan este "tiempo de espera", así como los descubrimientos que otros investigadores y yo misma hemos hecho realizando etnografía en espacios de espera, que ha sido conceptualizado como la "el campo de la espera" (Mannay y Morgan, 2015). Al presentar "el campo de la espera" es importante considerar que se trata de un "viejo sombrero" para muchos etnógrafos y quienes participan en otras formas de práctica cualitativa, que parten ya en su investigación de la valoración de esto como algo implícito a su profesión. Mi propia experiencia de campo, los recientes cambios en la educación superior y mi trabajo con nuevas generaciones de estudiantes e investigadores, requieren que consideremos cómo preservar la relevancia de lo *in-between* o liminal dentro de la investigación cualitativa contemporánea.

El "campo de la espera" (*waiting field*) es un espacio que requiere atención y que hay que valorar; y puede actuar como un marco de trabajo compensatorio para cuestionar una sobreinversión en técnicas visuales y narrativas que no logran reconocer el proceso holístico del trabajo de campo. La "espera sobre el terreno" es un marco de trabajo que trata de situar en un lugar central el valor de los planteamientos etnográficos de modo que lo visual no se convierta en algo aislado. Si se permite que las técnicas visuales de

producción de datos sustituyan las metodologías de investigación, entonces el investigador corre el riesgo de quedar deslumbrado por lo visual, de modo que las interpretaciones más matizadas de las cuestiones de investigación se ven perjudicadas. Es importante hacer hincapié en "el campo de la espera" a la hora de generar oportunidades para el rigor en la investigación cualitativa visual; el diario de investigación se constituye como un espacio para analizar, registrar y reflexionar sobre dicho campo.

Los siguientes informes actúan para ilustrar la "espera sobre el terreno" y han sido extraídos de mis diarios de investigación (Mannay, 2010, 2012). Son "espacios previos a" (Mannay y Morgan, 2015) porque registran los momentos antes de que se apliquen las técnicas de producción de datos; esto es, los espacios existentes antes de que los participantes participen en la creación de mapas, *collages*, la toma de fotografías, la escritura de narraciones o las entrevistas de elucidación vinculadas a todo ello.

También hay "espacios de reflexión" (Mannay y Morgan, 2015) porque fueron redactados como entradas del diario de investigación y cimentan el análisis de "los sentidos, funciones y consecuencias de las acciones humanas" (Hammersley y Atkinson 2007: 3).

> Una de las hijas que participaron del estudio, Carla, había olvidado que yo venía y estaba sentada en pijama mirando un programa de la tele con Patricia (su madre). "Sabía que tenía que hacer algo hoy pero no podía recordar el qué", dijo Carla.

Para los etnógrafos que trabajan sobre el terreno aplicando la observación participativa (por ejemplo, Delamont, 2006; Hurdley, 2013; Renold, 2005; Turgo, 2012) estos encuentros cotidianos son algo básico y generan datos respecto a las prácticas sociales y culturales. Pero, como afirma Lincoln (2012), la presencia del investigador en los hogares de los participantes infringe las fronteras tradicionales entre lo público y lo privado. Por esta razón, no puedo sumergirme dentro del territorio de los hogares de las madres y las hijas. El "campo de la espera" o los "espacios previos a" se vuelven entonces particularmente importantes porque te dan la oportunidad de vislumbrar un destello de las prácticas familiares de la vida doméstica, hecha de de pijamas, televisión y la "relación de compañerismo" que ha sido documentada en estudios previos sobre la vida familiar en el sur de Gales (Barker 1972: 582).

Tales "espacios previos a" también puede ser útiles para reflejar el impacto que tienen las cuestiones sociales más amplias en las vidas cotidianas, como queda demostrado en la siguiente entrada de diario que reflexiona sobre un encuentro con una de las madres del proyecto, Siân.

> *Ha estado lloviendo y estoy esperando fuera de su casa y bajo la lluvia a Siân, y cuando ella llega vamos dentro. Antes de la entrevista Siân dijo: "Tendré que poner los radiadores para secarme los zapatos, porque están empapados por la lluvia" y puso sus zapatos sobre el radiador. "Sólo tengo un par", explica, "nunca hay dinero suficiente para mí, todo va para los niños". Esta es la*

realidad de vivir con unos ingresos bajos, tener que pasearse con unos zapatos mojados. Cuando tus ingresos suben te olvidas de estas cosas, los inconvenientes cotidianos y las pequeñas miserias. Me he paseado con agujeros en los únicos zapatos que tenía, mojados, los pies fríos y la bronquitis. Por un momento se vuelve algo normal y te olvidas de ello cuando tienes más zapatos de los que realmente necesitas.

Para mí, el observar el gesto tan rutinario con el que Siân encendió los radiadores para secar sus zapatos es algo que actuó como un austero y visual recordatorio de los inconvenientes diarios y las pequeñas miserias que conforman la realidad de vivir con pocos ingresos. La falta de recursos y las rutinas para enfrentarse a la pobreza se normalizan y por tanto a menudo están ausentes e invisibilizadas durante la charla de entrevista. De este modo, el "espacio previo a" de nuevo brinda una profundidad de percepción añadida en relación a la vida cotidina de Siân; da oportunidad a la investigación fortuita.

Los "espacios de reflexión" también son importantes y el escribir el diario de investigación operó para reforzar la idea de que es muy fácil pasar por alto la materialidad de la pobreza, de hecho, la modalidad de escritura, con papel y boli, opuesta al teclado del ordenador, elucidó una respuesta más emocional a los datos: y este "espacio de reflexión" amplió las posibilidades de los datos encontrados en el proceso del trabajo de campo; un proceso que también se refleja en la siguiente entrada del diario:

Me dejé caer para ver a Eleri y su vecina estaba allí, también su amiga y la hermana de su amiga. La vecina iba a celebrar su fiesta de 21 cumpleaños en uno de los clubs locales y le había estado dando cada semana dinero a su padre cuando iba al club para pagar el alquiler de la sala y el DJ. Cuando telefoneó para supervisar un detalle descubrió que no había ninguna reserva; su padre se había gastado todo el dinero y nunca había pagado nada, así que la celebración se canceló.

Esto condujo a una conversación sobre los problemas con los hombres en las vidas de estas mujeres, sobre tener que vigilar que tus hijos no te roben el monedero y lo bueno que es tener un bolso pequeño que puedas llevar contigo a todas partes –al lavabo e incluso dormir con él–. Todas pensaban mal del padre de su vecina y de otros hijos y maridos ladrones, pero lo preocupante es que ninguna de ellas se sentía impresionada o sorprendida por nada, ni siquiera yo, sino que se ve como algo malo, pero aun así esperado, aceptado, hay una normalización tácita de que así es como son las cosas.

Este extracto representa tanto los "espacios previos a" como los "espacios de reflexión", y la observación resultaba particularmente relevante porque, como estaba trabajando con una pequeña muestra de dieciocho participantes, a menudo mi investigación era acusada de basarse en un conjunto de voces que no resulta

representativo. Esta breve observación participante, y otras experiencias en la misma zona con una demografía similar, coincidían con mis entrevistas con las participantes en torno a sus propias relaciones generizadas y aquellas de la familia más extensa y las redes de amistades.

De este modo, los "espacios previos a" y los "espacios de reflexión" brindaron una oportunidad para analizar que los datos creados con las participantes, lejos de ser inusuales, son representativos de algunas de las experiencias más generalizadas de madres e hijas dentro de este escenario urbano. Estos espacios no requieren de una forma de demarcación en la que lo "previo a" y la "reflexión" se conviertan en representaciones de un supuesto espacio de investigación puro y en suspenso. Todos los espacios se caracterizan por una fluidez y multiplicidad (Massey, 1994) y para muchos investigadores, no necesitan ser nombrados. En consecuencia, no estamos forzando las fronteras metodológicas imponiendo simplemente una categorización sobre itinerarios que ya caracterizan la indagación cualitativa rigurosa. El nombrar espacios, y la aparente demarcación, es una estrategia en respuesta a aquellos argumentos que se plantearon antes en este capítulo en relación al hecho de que dichos espacios se vean actualmente amenazados por la invisibilidad tanto en la docencia como en la investigación.

Al reflexionar sobre el "campo de la espera" cabe decir que este tipo de registros fueron importantes para captar aspectos de las vidas cotidianas de las madres e hijas, así como mis reacciones y reflexiones. La experiencia etnográfica es accesible dentro de estos "espacios previos a": los momentos en que se desarrolla la vida antes de la intrusión de las técnicas de producción de datos. Este tipo de espacios no existen en un vacío, e incluso cuando se retira la técnica, la presencia intrusiva del investigador permanece. Es esencial entonces reconocer la relación dinámica entre el investigador y el investigado en el "campo de la espera".

Se puede argumentar que siempre hay cierta forma de presentación del yo (Goffman, 1959) y como sostiene Allport (1954: 5):

> Los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los individuos están influidos por la presencia actual, imaginada o implícita de otros seres humanos.

En el "campo de la espera", puede que el cuaderno de notas y la grabadora estén ocultos a la vista, pero las metas del investigador y de la investigación, así como las normas sociales y valores más amplios son una influencia continua y constante. Ampliar el alcance de la observación participante no termina con el problema de la intrusión, pero es importante situar en un lugar central "el campo de la espera" en tanto que un relevante aspecto del proceso de investigación, que puede ser tan importante como el tiempo que se dedica a la aplicación de técnicas de producción de datos.

Reconocer el "campo de la espera" ofrece oportunidades para implicarse en dicho terreno de una manera cualitativamente diferente que puede posibilitar una perspectiva más rica y actuar para ampliar nuestra comprensión. Por esta razón, los "espacios previos a" y los "espacios de reflexión" no deben ser pasados por alto en las prácticas

investigadoras que se centran en lo visual.

Los métodos visuales y creativos pueden permitir una comprensión matizada de las vidas de los participantes, pero no son en sí mismos una metodología de investigación. En consecuencia, este capítulo hace hincapié en la necesidad de una valoración del potencial que tiene de cara a descubrimientos sobre los demás y sobre uno mismo al hacer etnografía de calidad e investigación cualitativa dentro de la "espera sobre el terreno".

La relevancia de la "espera sobre el terreno" ha sido ilustrada mediante relatos extraídos del estudio *Mothers and Daughters on the Margins*. El capítulo ha explorado el diario de investigación como un espacio reflexivo y reflejo, y ha demostrado las maneras en que empírica y metodológicamente, es imperativo reconocer la base etnográfica y ser conscientes de los "espacios previos a" y los "espacios de reflexión". Algo significativo es que el capítulo se ha centrado en la necesidad de trabajar con una "familia de métodos" (Lincoln 2012) partiendo de una sólida base etnográfica. Allí donde los investigadores o los alumnos sientan que sus principios filosóficos no pueden encajar dentro de un planteamiento etnográfico, aquí tal vez puedan utilizar "el campo de la espera", en tanto que puente ideológico que permite el movimiento más allá de "la técnica", de modo que los investigadores puedan sacar el máximo partido de sus itinerarios visuales y creativos de investigación.

Como se ha discutido en apartados anteriores, al implicarse en investigación cualitativa de calidad es importante considerar los microaspectos del diseño de producción de datos y asegurarse de que las técnicas visuales adoptadas se hacen eco de las necesidades de los participantes en la investigación en relación a su idoneidad, compromisos de tiempo y pericias técnicas. Es igualmente importante explorar el aspecto meso y tener en cuenta procesos clave en la producción visual y narrativa de datos y la forma en que estos deben ser incorporados a marcos de trabajo más amplios de la práctica investigadora.

Algo importante, como se discutirá en el apartado que sigue, es que también es útil explorar el macronivel y ver cómo el trabajo de los investigadores puede quedar constreñido por la dirección hacia la reforma organizacional perpetua, dirigida a ganar ventaja en el competitivo panorama que refleja la investigación social contemporánea.

PATIOS TRASEROS Y MUNDOS MÁS AMPLIOS

Para los investigadores contemporáneos que contemplan el uso de técnicas visuales, es tentador correr hacia el terreno armados con grabadora y cámara y obviar "el campo de la espera" (Mannay y Morgan, 2015) y este planteamiento centrado en la técnica es algo que a menudo se reporta en relación a los proyectos de investigación de los alumnos. Por ejemplo, Orsini-Jones (2010: 3) reflexiona en torno a "lo desprevenida que la tomaron los niveles de ansiedad expresados por los alumnos en referencia a su implicación en la planificación de su proyecto de investigación", y que su resistencia a la hora de participar en un planteamiento metodológico holístico se presentaba como un producto de su falta de cognición epistémica. Aun a riesgo de simplificar un concepto complejo, cabe decir

que el término de cognición epistémica se vincula con una comprensión de la naturaleza del conocimiento y del acto de conocer (Avramides y Luckin, 2007) y este recelo y falta de implicación con cuestiones ontológicas y epistemológicas son problemáticos, porque lejos de demostrar la existencia de una cognición epistémica, los estudiantes a menudo se implican en estrategias para evitar aquello a lo que Orsini-Jones (2010: 341) se refieren como "conocimiento problemático".

La cognición epistémica de los estudiantes ha sido explorada bajo diversos marcos de trabajo conceptuales, incluyendo creencias epistemológicas, epistemologías personales y recursos epistémicos (Baxter, 2004; Hammer y Elby, 2002; Schommer-Aikins, 2004). La investigación sugiere que los estudiantes carecen de una comprensión compleja de la naturaleza del conocimiento (Hofer y Pintrich, 1997). Koro-Ljungberg y Greckhamer (2005: 286) afirman que ellos "no pueden concebir investigación cualitativa rigurosa sin ninguna conexión teórica", pero en los planteamientos dirigidos por la técnica, a menudo favorecidos por los investigadores emergentes, estos inadecuados cimientos son evidentes. En este capítulo, por tanto, se argumenta en pro no sólo de que los investigadores vayan más allá de "la técnica" de la producción visual de datos, sino que en tanto que tutores son capaces de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y generar un andamiaje para la comprensión epistémica de sus proyectos cualitativos de investigación.

Debe darse la oportunidad para reflexionar dónde se sitúa epistemológicamente la investigación y hallar maneras de hacer que el "conocimiento problemático" lo sea menos, de modo que los nuevos investigadores se puedan implicar de forma útil con proyectos de indagación cualitativa. Lejos de entrar en el terreno con "la técnica" por delante, se debe animar a los estudiantes a practicar investigación cualitativa rigurosa y de acuerdo a una base etnográfica, o al menos reconociendo la existencia de la "espera en el campo", cosa que puede ser un buen punto de partida para implicarse reflexivamente con la cognición epistémica. Tal vez sea falso plantear que los estudiantes carecen de cognición epistémica: buena parte de la docencia académica y del aprendizaje llegan bajo la forma de "conocimiento problemático" (Orsini-Jones, 2010: 3).

Incluso cuando los temas son difíciles y suponen un desafío, los estudiantes trabajan duro para adquirir dominio sobre el material teórico y conceptual. El hecho de que este dominio no se transfiera al proceso activo de los proyectos individuales de investigación puede ser algo que esté ligado a la enseñanza de métodos de investigación en libros de texto, en los que se dividen las técnicas y la idea que se tiene de la realización de un estudio en cierto modo se halla compartimentalizada. Existen muchas y excelentes guías de investigación, y aunque buena parte de la enseñanza de los temas esté compartimentalizada, aun así, los estudiantes son capaces de establecer buenas conexiones.

Tal vez entonces debamos volver a centrar nuestro prisma de análisis en un escenario de investigación más amplio, explorando aquello a lo que Rogoff (2008) se refiere como el plano comunitario, e interrogar la estructura institucional y las tecnologías culturales de la actividad intelectual. Como argumentan Mills y Ratcliffe (2012: 147),

> (…) los métodos y los debates sobre los mismos son prismas a través de los cuales comprender las cambiantes expectativas sociales y económicas que se proyectan sobre la investigación cualitativa.

Es importante explorar lo que ha cambiado en el panorama sociopolítico y económico que pueda servir para clausurar espacios etnográficos. Si nos remitimos a la antropología y en particular a la posición contemporánea de la disciplina en el Reino Unido, obtendremos algunas revelaciones.

En su reflexión autobiográfica, Delamont (2012) cita su formación en antropología como algo que le brinda un compromiso de por vida con la etnografía. De forma similar se expresa, Atkinson (2012: 46): no hay "ninguna diferencia intelectual real entre lo mejor de la antropología y lo mejor de la sociología", y es que ambas participan del imaginario etnográfico. Aunque las fortalezas clave de la práctica etnográfica se nutran de las tradiciones de la antropología, la etnografía no es simplemente antropología, y la antropología no es simplemente etnografía; en ningún caso lo afirmo. Sea como sea, el destino de la tradición antropológica se ve moldeado por fuerzas complejas e influencias que tienen un impacto sobre la educación superior contemporánea y la investigación académica.

Mills y Ratcliffe (2012) brindan una aleccionadora revelación sobre el panorama antropológico reflexionando sobre sus entrevistas realizadas con académicos formados en departamentos de antropología entre 1990 y 2004. Algunos antropólogos sentían que era contraproducente identificarse como "antropólogo" en un clima académico de economía del conocimiento. Es más, se estuvo de acuerdo en que las prácticas etnográficas estaban siendo redefinidas de modo que el diseño de investigación se está alejando del trabajo de campo exploratorio y yendo a largo plazo hacia unos marcos comerciales definidos de una forma más restrictiva, de manera que la habilidad para realizar "etnografía real" se veía reducida.

Para Mills y Ratcliffe (2012: 152), esto refleja las exigencias de las políticas nacionales e internacionales y de las economías para formar a los trabajadores del conocimiento dentro de una intensa circulación de conceptos y mercancías. Como en los negocios, existe la creencia de que la reforma organizacional conduce al desarrollo y garantiza la ventaja competitiva, pero la presión por la eficiencia reduce potencialmente las oportunidades de generar "lo impredecible, lo tangencial y lo creativo", de manera que todo lo que queda es mero "instrumentalismo metodológico".

El modelo de los negocios se instaura eliminando incoherencias e ineficiencias que no encajan con esta modalidad de investigación de "respuestas instantáneas" y en consecuencia desestabiliza la posición de los planteamientos antropológicos. Este cambio significa no sólo que la financiación de la investigación etnográfica y la enseñanza sea cada vez más difícil, sino tal vez también que se produzca un alejamiento respecto a toda forma de indagación cualitativa en profundidad e investigación cualitativa rigurosa. De este modo, la cognición epistémica de los estudiantes puede ser contemplada como un síntoma del difundido clima de investigación de alta velocidad y cortoplacista que se ha

empezado a filtrar en su experiencia educacional.

No podemos volver atrás en el tiempo, pero podemos tratar de sostener un compromiso metodológico con las lecciones de una imaginación etnográfica y hacer espacio para apreciar lo inesperado e impredecible en tanto que momentos clave de revelación y resistirnos a la pulcritud y control de los mercados económicos que tratan de erosionar la indagación cualitativa rigurosa. La etnografía no es simplemente una técnica de investigación, sino "una visión de final abierto, iterativa y no prescriptiva de las ciencias sociales, en la que se anima al investigador a reconocer la complejidad e impredecibilidad del encuentro de investigación" (Mills y Ratcliffe 2012: 155).

Estas contingencias externas del mercado siguen presionando en pro del argumento financiero en relación a los resultados de investigación y a menudo impiden que los investigadores se involucren en la "ciencia lenta" o *slow science*, que genera flexibilidad y serendipia, como una combinación tanto de oportunidad como de razonamiento intuitivo (Salazar y Rivoal, 2013). Se espera que el investigador cualitativo condense su tiempo sobre el terreno, sea reflexivo sin tener tiempo para la reflexividad y escriba y publique a la velocidad adecuada para que su informe sea relevante antes de que se convierta en obsoleto y vacío de valor económico. Se puede decir que en la docencia dirigida a la investigación tales inmediateces se comunican a las nuevas generaciones de científicos sociales.

Allí donde las fuerzas socioeconómicas y políticas más amplias empiezan a restringir tanto la enseñanza como la investigación, es importante proteger la investigación cualitativa de los impactos adversos que esto pueda tener. Esto es particularmente importante cuando se trata de implicarse con técnicas creativas y visuales que promueven la "ciencia lenta", que se construye sobre las oportunidades para la reflexión, la reflexividad y el objetivo de una mejor comprensión de los mundos subjetivos de nuestros participantes en la investigación. Por tanto, es importante que los investigadores comprendan las fuerzas del mercado que gobiernan su práctica y encuentren maneras de mantener la calidad en su investigación y también, cuando sea aplicable, su implicación con la formación de las nuevas generaciones de investigadores.

CONCLUSIÓN Y RESUMEN DEL CAPÍTULO

Las complejidades prácticas, de la aplicación de las técnicas creativas de producción visual de datos, a menudo se pierde en discursos más dominantes que conciernen a cuestiones de interpretación y ligadas a la ética del reconocimiento. Este capítulo ha trabajado para abordar esta área, en cierto modo obviada, planteando relatos de campo que exploran las potencialidades e inconvenientes de una diversidad de técnicas.

El capítulo ha considerado los problemas ligados al tiempo, a la habilidad artística, la destreza técnica y de sostenibilidad a través de las modalidades de la fotografía, el dibujo, el *collage*, el cajón de arena y el uso de artefactos y materiales encontrados como herramientas de elucidación. Estas reflexiones sobre el trabajo de campo han hecho hincapié en la necesidad de evitar un planteamiento "único" de la producción de datos en

favor de una metodología más flexible, que pone en el centro la importancia de la toma de decisiones por parte de los participantes.

Partiendo de un enfoque en la experiencia de la producción de datos con los participantes de la investigación, el capítulo cambia de prisma para explorar el proceso de investigación. Se ha argumentado que los movimientos hacia formas nuevas y creativas de producción de datos pueden generar un enfoque en la aplicación de "la técnica"; cosa que opera marginando la importancia de la implicación etnográfica tradicional y reflexiva. En consecuencia, los proyectos de investigación deben ser diseñados cuidadosamente para evitar una interpretación reducida de las metodologías visuales e ir más allá de la idea de las técnicas de investigación hacia una conceptualización más holística del proceso y del itinerario investigador. El "campo de la espera" ha sido sugerido como una forma de que los investigadores visuales amplíen su mirada y adquieran una comprensión más matizada de sus áreas de interés.

Por último, el capítulo ha pasado del macronivel a la consideración de las maneras en que se guía, se gobierna y se ve restringida la práctica de investigación por cambios más amplios en la organización y la financiación de la investigación en ciencias sociales. El alejamiento respecto a la "ciencia lenta" o *slow science* hacia una forma de indagación basada en los resultados, "rápida y de mala manera" ha sido presentada como una amenaza para la calidad de la investigación cualitativa, y en particular para el uso de métodos visuales y creativos. En consecuencia, los investigadores tienen la responsabilidad de probar y mantener la flexibilidad en el diseño de cara a los participantes, un marco de trabajo que reconozca los fenómenos sociales más allá de lo visual, y un planteamiento que impida que el instrumentalismo de mercado desmerezca los valores de su trabajo.

De este modo, los problemas prácticos de la investigación visual emergen en forma de múltiples desafíos, como el de la ética de las metodologías creativas; un tema que se abordará en el siguiente capítulo.

---

[1] Se ha producido un planteamiento más crítico de los estudios visuales y las filosofías, éticas y metodologías vinculadas a los mismos en números especiales de revistas tales como la reciente edición del *International Journal of Research and Method in Education*, titulada *"Problematizing Visual Methods"* [Problematizando los métodos visuales] (Lomax, 2012; Wall et al., 2012).

6

Preocupaciones éticas

Respuestas a preguntas que quisiéramos no plantear

INTRODUCCIÓN

Las dificultades por mantener en el anonimato a lugares y personas son complejas incluso cuando los datos de investigación han sido recogidos sin incluir esta faceta de imaginería visual, como ilustra el relato del estudio de Vidich y Bensman (1958) *Small Town in Mass Society* [La ciudad pequeña en la sociedad de masas]. La publicación de dicho estudio se encontró con una airada respuesta por parte de los participantes, que pudieron reconocerse a sí mismos y a los demás en la investigación a pesar del uso obligatorio de pseudónimos (Clarkes, 2006). Estos problemas aún siguen resonando en la investigación social contemporánea.

Lo visual ofrece una gama de excitantes posibilidades para la investigación social, pero también trae consigo varios retos y dificultades éticas. La ética visual puede ahora ser contemplada como una área especializada dentro de las metodologías visuales (Mitchell, 2011). El atractivo de lo visual ha pasado a un momento crítico post-popular en el que los investigadores y profesionales se encuentran debatiendo las limitaciones de los métodos visuales participativos (Packard, 2008) y criticando las filosofías vinculadas a ello, la ética y las metodologías en números especiales de revistas como la reciente edición del *International Journal of Research and Method in Education, "Problematising Visual Methods"* (Lomax, 2012; Wall *et al*., 2012).

Buena parte del debate en torno a la ética de la etnografía visual se centra en cuestiones ligadas al anonimato respecto al lugar y a los participantes, de modo que el foco se pone en quién está tomando la imagen, quién aparece en ella y qué más se puede conocer de la geografía o materialidad de esta. Por tanto, el "dilema moral de la ética de la imagen" (Prosser, 2000) se ha ocupado de manera central del creador de imágenes, en relación al consentimiento informado y a la tensión entre revelar y ocultar los contenidos de las imágenes visuales (Cox *et al*., 2014; Lomax *et al*., 2011; Renold *et al*., 2008; Wiles *et al*., 2008), así como quién tiene "el derecho" de reivindicar la propiedad de las imágenes para editar su contenido y mostrarlo a los demás (Lomax, 2015).

A pesar del aumento en el uso de técnicas visuales y el interés en la ética visual que lo

acompaña, las directrices éticas disponibles para los investigadores no siempre hacen suficiente referencia a la creación y al uso de las imágenes ni a los problemas clave del consentimiento informado, la confidencialidad y la propiedad (Cox *et al*., 2014). Payne (1996: 19) argumenta que,

> (…) los seres humanos ven, tanto como oyen y piensan. Partiendo de que la localización es relevante, entonces es aún más importante que en otros campos de la sociología *ver* el aspecto que tiene [la cursiva es del autor].

Aunque aprecio la postura de Payne, la imagen visual es un poderoso medio de comunicación, e incluir fotografías de los hogares, escuelas, calles y familias de los participantes en una publicación requeriría mucho más del investigador que un mero cambio de nombre.

Como argumenta Sweetman (2009), en la investigación visual, el anonimato y la confidencialidad son casi imposibles de garantizar. En consecuencia, ha habido llamamientos en pro de reconceptualizar el consentimiento informado como algo que no es fijo sino fluido, de modo que el uso de imágenes y datos de la entrevista sea algo que se negocie continuamente con los participantes de la investigación (Cox *et al*. 2014); este tipo de práctica participativa trata de reequilibrar la cuestión de la desigualdad de poder en la relación de investigación (Wiles *et al*., 2008). Una vez que se ha creado la imagen visual se hace muy difícil controlar su uso o eliminarla de la arena pública si los participantes deciden que ya no quieren estar representados en un tropo visual fijo durante "tiempo inmemorial" (Brady y Brown, 2013: 102).

Incluso si se ha logrado con éxito el anonimato de las imágenes, los actos para camuflarlas pueden considerarse como equivalentes a un silenciamiento de la voz de los participantes en la investigación. Esto es particularmente problemático cuando los investigadores invierten en los objetivos epistemológicos de los planteamientos participativos que predican en pro del dar "voz" (Kallio, 2008; Thompson, 2008). Lejos de enfatizar la "protección" del sujeto por medio del anonimato, las "políticas del reconocimiento" de Sweetman (2009) insisten en que los proyectos colaborativos en los que los participantes son visibles y reconocibles se erige como un planteamiento alternativo a la investigación social ética. No obstante, algunos participantes puede que deseen cierto nivel de anonimato, ya que algunos temas pueden ser particularmente delicados (Lomax, 2015). En tales casos ser visible y reconocible puede que no sea práctico, posible o ético. Estos discursos en torno a la ética de la visibilidad y la invisibilidad han conducido a un *impasse* o "bifurcación" en la investigación visual, por lo que los investigadores están cada vez más preocupados por sus obligaciones éticas y morales en tanto que investigadores visuales (Wiles *et al*., 2011).

En respuesta, este capítulo se centra en las potencialidades y retos asociados a las metodologías visuales, y se enfrenta a algunos de los problemas comunes asociados al uso de imágenes visuales tales como el uso de fotografías en conferencias, presentaciones y artículos, así como a los problemas de reconocimiento, confidencialidad

y anonimato. Estas cuestiones han sido ampliamente discutidas desde distintas disciplinas académicas y por esta razón el énfasis principal del capítulo se pondrá en la desatendida área de las consecuencias imprevistas de la producción visual y narrativa de datos. La implicación en representaciones creativas de sus vidas es algo que a menudo genera una reacción reflexiva y emocional en los participantes. De este modo, su respuesta a los métodos visuales y narrativos de producción de datos puede ultrapasar la función inicial de la investigación y descubrir delicadas áreas de discusión tales como la violencia doméstica o el abuso infantil.

Se puede decir que este es un rasgo de la investigación cualitativa en general (Gabb, 2008), pero el capítulo argumenta que los investigadores que aplican metodologías visuales y narrativas deben ser particularmente sensibles al impacto afectivo de su trabajo, en tanto que la creación artística puede ser experimentada como un proceso emotivo y engendrar preocupaciones éticas más amplias. Este tipo de relatos pueden problematizar en relación a la ética de la visibilidad y la necesidad de explorar formas creativas de comunicar los significados de las imágenes visuales sin fotografías.

El capítulo explora el modo en que las formas creativas de escritura, tales como el teatro y la poesía, pueden ser empleados para ofrecer los relatos de los participantes más allá de la decontextualización y el anonimato, y pueden, al mismo tiempo, aplicarse de forma que pueda generar un aumento de la comprensión y motivar y llevar al observador a emprender acciones contra la injusticia. También va más allá del enfoque en el participante y el investigador, tomar en consideración la olvidada área de "quienes no aparecen en la foto", tanto respecto a los que no forman parte de la investigación (o pueden ser fácilmente eliminados) como pensando en aquellos que no son conscientes de que han pasado a formar parte del conjunto de datos.

RECUERDOS DE PANDORA

Como argumenta Gabbs (2008), en estudios empíricos cualitativos de la vida familiar, el investigador inevitablemente pasa a estar incrustado en los mundos personales de quienes investiga, y dentro de estos mundos personales el futuro a menudo se ve perseguido por fantasmas del pasado, que impactan en el presente (de Beauviour, 1949). Estas preocupaciones se pueden acentuar cuando las técnicas visuales de producción de datos ocupan un espacio central en los planteamientos etnográficos, ya que el acto de creación de una imagen visual genera técnicas de "defamiliarización" (Gurevitch, 1998). Como se planteó en el Capítulo 2, un punto fuerte de los métodos visuales y creativos es que pueden ser un elemento para superar los confines del lenguaje y sincerarse en relación a la experiencia. De todos modos, significativamente, puede que los participantes y de hecho los investigadores, en este proceso de defamiliarización, se confronten con una serie de elementos de sus vidas que en su existencia cotidiana luchan por apartar de la conciencia.

El acceso a "lo que hay bajo las mentiras" es un principio central de la técnica de la *entrevista narrativa de asociación libre* de Hollway y Jefferson (2000), en la que se

tiene el objetivo de asegurar el acceso a contenidos que no son visibles en la forma tradicional de entrevistar, y elucidar la lógica inconsciente y no la lógica consciente ni las motivaciones emocionales e intenciones racionales. Me he basado en un análisis psicosocial de una obra mía previa (Mannay, 2013a) y quisiera argumentar que este planteamiento, cimentado en el psicoanálisis, puede vincularse con la producción visual y creativa de datos, dado que dichas técnicas pueden engendrar procesos de asociación libre creativa y generar una implicación con el conflicto inconsciente.

Existen fuertes objeciones a la adopción de herramientas del psicoanálisis, tales como la asociación libre, fuera de la situación clínica de la "consulta" (Frosh, 2010; Frosh y Emerson, 2005). Hollway y Jefferson (2013) refutan este tipo de cuestionamientos y argumentan que el hecho de que su trabajo esté fundamentado psicoanalíticamente no quiere decir que sea psicoanalítico, y que hay similitudes con la forma de entrevistar en la investigación cualitativa, que se caracteriza por un flujo en gran medida ininterrumpido de charla con un oyente atento cuyo rol es esforzarse y comprender lo que se dice. Tales técnicas entonces pueden ser consideradas como efectivas, pero persisten ciertas consideraciones éticas que generan un cierto nivel de reflexividad.

La creación de datos visuales puede ir acompañada tanto de la defamiliarización (Gurevitch, 1998), en la que los participantes ralentizan y reevalúan sus vidas, como de una forma de asociación libre en la que se espolea el contenido inconsciente; de este modo la creatividad visual contribuye a una "ciencia lenta" o *slow science*, que a su vez genera flexibilidad y serendipia (Rivoal y Salazar, 2013). Retomando los debates del Capítulo 2, se puede decir que esto genera oportunidades para hacer de "lo familiar algo extraño e interesante de nuevo" (Vrasidas 2001: 81) tanto para el investigador como para el investigado. Por ejemplo, como se discutió en el Capítulo 4, cuando Tina reflexiona sobre su dibujo en la figura 4.1. y me cuenta que el hecho de dibujar a sus dos hijas actuó para clarificar aspectos de la relación maternal, y que no se había dado cuenta plenamente del desequilibrio en la dinámica familiar hasta que dibujó tales imágenes. Tales descubrimientos del yo resultaban comunes en los relatos de las participantes (Mannay, 2010) e ilustran cómo los métodos creativos dan pie a nuevas ideas y a un darse cuenta entre los participantes de la investigación.

Significativamente, la naturaleza de este tipo de trabajo creativo no sólo genera una reflexión sobre aspectos olvidados del presente, sino que también está vinculada a la opinión de Henriques *et al*. (1998), según la cual la cuestión de quiénes somos va ligada a la memoria de quién hemos sido y en qué imaginamos que podemos convertirnos. En mi trabajo con madres, este tipo de trabajo de la memoria que emerge a partir de la implicación creativa a menudo se caracterizó por el recuerdo de experiencias de violencia doméstica y familiar y abuso (Mannay, 2011, 2013b). Como afirma Gabb (2010: 461), estas "inquietantes historias sobre los mundos sociales emocionales redefinen nuestras interpretaciones del daño y de la aflicción y reconfiguran las ideas que tenemos sobre el conocimiento responsable". Por tanto, existe la importante responsabilidad de conectar con audiencias más amplias por medio del peso emocional de las evidencias empíricas recogidas. Sea como sea, la forma en que se establezcan estas conexiones debe siempre

basarse en una implicación reflexiva con la ética de la representación y el impacto potencial y en curso de las imágenes visuales.

DIVULGACIÓN ÉTICA

Brannan *et al*. (2007: 401) indican que "la etnografía puede situar a los investigadores en una posición tal que haga que puedan producir un cambio dentro de sus campos de investigación". Por esta razón, en tanto que investigadores, debemos difundir nuestros hallazgos de manera que no sólo contribuyan a los debates políticos, ofrezcan técnicas metodológicas innovadoras y amplíen el diálogo teórico, sino también que conecten con los lectores a un nivel afectivo. Lo visual puede ser un vehículo efectivo para acceder a la emoción y difundir el poder de los relatos de los participantes. De esta forma, bien puede ser que el hecho de seguir una "política del reconocimiento" (Sweetman, 2009) genere un mayor impacto.

Por ejemplo, en el proyecto de Sweetman y Hensser (2010), *City Portraits*, se trabajó con residentes de Southampton y representaba a los participantes en imágenes de tamaño real dentro de una exposición callejera. Los participantes reportaron que el proyecto había fomentado su sentido de la pertenencia y de la implicación comunitaria, y el acto de ser visto fue considerado por muchos participantes como un proceso transformador que les había brindado placer en la contemplación de la fotografía, una nueva percepción del yo, que sopesaran diversas oportunidades y la reafirmación de una sensación de mayor pertenencia a Southampton. Para Sweetman y Hensser (2010) la preocupación por el anonimato actúa como una resistencia frente a los discursos de visibilidad participante, pero, como testimonia su proyecto, la visibilidad puede generar beneficios potenciales.

También se generó una "política del reconocimiento" (Sweetman, 2009) en el trabajo de Brady y Brown (2013: 99), que trataron de ir más allá del discurso político predominante, que "sitúa oficialmente las experiencias de los padres adolescentes" fuera de la norma, construyendo el embarazo adolescente como algo negativo para las mujeres jóvenes, sus hijos y la sociedad en su conjunto. Brady y Brown (2013) trabajaron con madres jóvenes para producir recursos visuales incluyendo *storyboards*, cuadernillos de historias y películas, representando a las jóvenes madres y a sus hijos, que sirvió para cuestionar este discurso dominante. Como argumentan Wiles *et al*. (2008), el concepto de anonimato se complica aún más por el hecho de que los individuos, por lo común, quieren ser identificados en sus imágenes visuales y los participantes de este estudio querían ser activos y visibles a la hora de replantear los discursos sobre la paternidad entre jóvenes.

Lo visual es una poderosa manera de cuestionar estereotipos dominantes (Fink y Lomax, 201). En el trabajo de Brady y Brown estos recursos visuales han sido utilizados en la formación y han sido mostrados en cascada a los profesionales de la salud y del trabajo social para brindar una imagen más holística de las vidas de los padres jóvenes, cosa que ha influido en que se produzcan cambios positivos en la práctica profesional. En

general, los métodos creativos y fundamentados en lo visual crearon un espacio para que las mujeres jóvenes ofrecieran narrativas alternativas, generando diferentes tipos de discurso al respecto. Estas técnicas también alentaron la participación, y significativamente, influyeron en que se produjeran cambios en las políticas públicas y la práctica profesional.

El éxito de estos proyectos de visibilidad sugiere que una respuesta a la "encrucijada" de la investigación visual (Wiles *et al*., 2011) sería un planteamiento ahora favorecido por algunos investigadores, tales como Back (2004), que presentan datos visuales y texto en su totalidad con el consentimiento adecuado, basándose en la premisa de que los datos no se harán anónimos.

De todos modos, a pesar del impacto del proyecto y el deseo de los participantes de ser reconocidos, esta "política del reconocimiento" (Sweetman, 2009) se ve complicado ulteriormente por la problemática naturaleza del "tiempo inmemorial" (Brady y Brown, 2013: 102). Reflexionando sobre sus proyectos, que se dilatan durante una década de investigación y desarrollo con adolescentes embarazadas y madres jóvenes, Brady y Brown se han preocupado cada vez más por el impacto continuo de las imágenes de las madres y de sus hijos, que se sitúan en el dominio público.

En los planteamientos visuales participativos, es importante (Brady y Brown 2013: 100):

> Hablar de lo que ha funcionado bien, de lo que no ha tenido tanto éxito y lo que *a posteriori* ha brindado la oportunidad de reflexionar.

Ambos autores se centran en el abordaje ético de los resultados del proyecto y su uso y accesibilidad más allá de la duración del estudio. Centrándose en el "tiempo inmemorial", analizan que un "progenitor adolescente" no seguirá siendo siempre un "progenitor adolescente", pero que al asignarles una identidad fija a las jóvenes madres que han trabajado junto a los investigadores para producir estos materiales visuales, estas últimas permanecen vinculadas a dicho discurso. Significativamente, los métodos que sirven para captar imágenes personales, artefactos, obras de arte, filmaciones y relatos visuales fijarán a los participantes dentro de estas creaciones por tiempo inmemorial. Por tanto, incluso cuando los participantes quieren ser reconocidos y vinculados a los proyectos de investigación (Wiles *et al*., 2008), su decisión se basa en el presente. Los investigadores pueden repensar el consentimiento informado como continuo y negociado en vez de como fijo, pero no es posible deshacer o recuperar imágenes una vez han entrado en el terreno público.

En consecuencia, cuando los temas son particularmente delicados y cuando las imágenes visuales actúan para representar y fijar a los participantes por "tiempo inmemorial" (Brady y Brown 2013: 102), los investigadores deben pensar cuidadosamente en si este reconocimiento es ético tanto en el momento como más allá de lo que dure el estudio. Cuando se tome en consideración la ética del reconocimiento es importante también pensar en las audiencias a las que se dirige y cómo interpretarán la

presentación de las vidas de otras personas. Esto puede ser difícil cuando los principios de la participación alientan a los investigadores a "dar voz" y control a los jóvenes, que puede que no siempre aprecien el rol y los juicios de una audiencia que no se ve y es desconocida.

Esto plantea contradicciones en torno al rol del investigador en la producción de conocimiento y si los proyectos participativos deberían ocuparse simplemente de "dar voz" o si deberían tomar en consideración también cómo serán recibidas estas voces y quién las escuchará.

Este problema es discutido por Lomax (2015) en relación a su trabajo con niños, en el que creó vídeos participativos en los que los propios muchachos actuaban como editores para seleccionar el contenido para una presentación de la filmación. Lomax (2015) concibió un corto pero impactante segmento de la película, captando cinemáticamente la importancia del arte y los proyectos comunitarios. Los niños del estudio tenían otras ideas al respecto, e insistieron en que la secuencia fuera incluida en su forma original no editada para así reconocer sus contribuciones individuales, en tanto que artistas y narradores. El proceso de edición fue guiado por los participantes y se priorizó la voz de cada niño. Esta tarea participativa era antitética al diálogo que el investigador estaba tratando de difundir. De este modo, el simple hecho de posibilitar la "voz" sin prestar suficiente atención a cómo puede (o puede que no) sea escuchada, puede disminuir la eficacia del mensaje. Este ejemplo además sugiere la necesidad de pensar cuidadosamente cómo equilibrar la voz y lo que se escucha, su *"audiencing"* o recepción (Lomax y Fink, 2010) y las responsabilidades de los investigadores respecto a sus participantes, pero también las comunidades con las que ellos trabajan en su conjunto.

Se puede decir que la problemática naturaleza de la presentación ética y de lo visual se ve intensificada por el paso a la publicación y el archivado de los conjuntos de datos en acceso abierto. La Declaración de Berlín sobre acceso abierto al conocimiento en ciencias y humanidades [Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities] (2003) establece una visión de una presentación global y accesible al conocimiento. Esta visión debía facilitarse alentando a los investigadores y receptores de las becas a apoyar el acceso abierto brindando sus recursos por Internet de acuerdo a los principios de dicho paradigma. En el 2006 había 77 archivos de acceso abierto provenientes del Reino Unido y varios de los Consejos de Investigación del país pedían a sus becarios que depositaran una copia de la publicación resultante de la investigación que habían financiado en un repositorio de acceso abierto apropiado tan pronto como fuera posible tras su edición (Hassen, 2006).

Más recientemente, el documento *Policy on Access to Research* [Políticas de acceso a la investigación] (2012) de los Consejos de Investigación del Reino Unido ha brindado un conjunto de requisitos de acceso abierto para todos los resultados que se hayan publicado tras el 1 de abril del 2013, aunque sugiere que es preferible su cumplimiento previo. Dichas políticas también plantean ampliar los mecanismos existentes para incluir la supervisión de su cumplimiento, así como registrar el cambio a acceso abierto y las

modificaciones ligadas a ello de cara a la comunidad académica y política en su conjunto.

De este modo, el cumplimiento del acceso no restringido y en red a artículos de investigación revisados por pares y publicados académicamente se convierte en una condición para asegurar la financiación de la investigación, y esto se extiende a los conjuntos de datos. El argumento del acceso abierto se presenta en tanto que un argumento ético: todo el conocimiento debe ser accesible de forma gratuita para todo el mundo. Esta visión, que a menudo se expresa en idealistas términos de todo o nada, ha sido adoptada por los gobiernos con el argumento añadido de que las obras financiadas con fondos públicos deben ser accesibles para cualquier lector interesado, desde cualquier lugar (Wickham y Vincent, 2013).

Los valores del acceso abierto son atractivos. Las interpretaciones institucionales del movimiento *Open Access* o de acceso abierto pueden actuar inadvertidamente para eliminar la oportunidad de una relación continua y en desarrollo entre investigador e investigado que se ha situado como el estándar de referencia en la investigación visual (Cox *et al*., 2014). Esto es particularmente problemático cuando los propios investigadores no están seguros de si la apertura de un repositorio en red no sólo divulgará, sino que también reformulará su obra original. Por ejemplo, el formulario de publicación para la entrega de mi investigación anterior (Mannay, 2012) afirma: "la Cardiff University no tiene la obligación de reproducir o desplegar la obra en los mismos formatos o resoluciones en las que se depositó originariamente" (Cardiff University, 2013). En las regulaciones institucionales, el reformateo inicial, seguido de un uso ulterior de la imagen, tal vez decontextualizada respecto al texto que la acompaña, es algo que plantea otros problemas de representación.

La cuestión de la tergiversación se puede observar de forma común en las imágenes de los medios (Wright, 2011; Fink y Lomax, 2014) y, como afirma Sontag (1977: 4), "Las fotografías que modifican la escala del mundo, son ellas mismas reducidas, desenfocadas, recortadas, alteradas, adornadas". Por tanto, las imágenes son reinventadas y median nuevos mensajes que pueden volverse problemáticos cuando se los aplica a la exploración de las producciones visuales en la investigación cualitativa.

El acceso abierto puede operar como una amenaza para las imágenes producidas en el trabajo de campo visual, que pueden entonces ser sombreadas, alteradas y tal vez empleadas por un individuo que acceda a los datos para representar un estereotipo sobre determinados lugares, personas o grupos, de maneras que ya no representan la creación original. Significativamente, la fragmentación y el citar fuera de contexto la información textual también es algo que requiere consideración. En relación a mi trabajo doctoral (Mannay, 2012), pude resistirme al archivado de las imágenes de las participantes en un repositorio digital argumentando que el proceso de consentimiento de las participantes no permitía esta forma de almacenamiento digital (véase Mannay, 2014a). El ímpetu en pro del acceso abierto está en construcción y se espera que los investigadores abracen la propiedad compartida de los conjuntos de datos con otros sujetos invisibles que puedan descargar, consumir, refundir, editar y difundir nuevas versiones de las imágenes y del texto que pueden ser irreconocibles y antitéticas en relación al estudio original y su

propósito.

Los sistemas de almacenamiento electrónico digital por tanto posibilitan la reutilización de datos primarios de investigación por parte de otras personas no implicadas en las actividades originales de generación de datos; sea como sea, como afirma Dicks (2012), dado que los datos cualitativos, a diferencia de muchas formas de datos cuantitativos, son en buena medida contextuales y contingentes, se han planteado cuestiones tales como si es apropiada o ética su reutilización.

DIFUSIÓN CREATIVA

A la luz de las ideas planteadas en el apartado previo, es evidente que la responsabilidad del mantenimiento de la confidencialidad del participante debe seguir siendo central cuando los investigadores están trabajando con "relatos inquietantes sobre los mundos sociales emocionales" (Gabb, 2010: 461); y esto puede significar que los materiales visuales, narrativas y reportes de entrevista no son formas apropiadas de difusión. El "tiempo inmemorial" (Brady y Brown, 2013: 102) nos recuerda la repercusión de las imágenes y la manera en que incluso aunque los participantes puede que deseen que sus imágenes y relatos se compartan en el momento de la investigación, puede en los años y décadas siguientes no quieran que se les asocie para siempre con una determinada representación de cara a las "audiencias" futuras (Lomax y Fink, 2010): una idea que se acentúa en relación al movimiento en pro del archivado y la publicación en acceso abierto.

En respuesta a estas cuestiones, los investigadores se han interesado por encontrar nuevas maneras de comunicar: su investigación sin imágenes visuales y referencias textuales que puedan comprometer sus relaciones con los participantes, al tiempo que preservan el impacto de dichos relatos.

Leavy (2009: 135) argumenta:

> Tal vez más que ninguna otra cosa, los métodos que se basan en la representación pueden hacer que los hallazgos de investigación cobren vida, añadiendo dimensionalidad y exponiendo aquello que de otro modo sería imposible de (re)presentar.

La indagación investigadora es siempre una empresa moral y cuando aplicamos métodos cualitativos las cuestiones éticas pueden verse amplificadas, y no sólo porque el investigador esté hurgando en las vidas privadas de las personas con la intención de situar una versión de estos relatos en el terreno público (Kvale y Brinkman, 2009). Por lo tanto, cuando se toman en consideración métodos basados en la representación es importante explorar las maneras en que una recreación auténtica puede emplear "el teatro en tanto que un espacio seguro" (Richardson, 2015a) y hasta qué punto el artista o el ejecutor puede (re)presentar efectivamente los relatos de los participantes que se implicaron en los proyectos de investigación para que "su historia" fuera escuchada.

El Capítulo 2 presentó la obra de Richardson (2015b), que trabajó con 38 hombres de Tyneside, en el noreste de Inglaterra, a lo largo de tres generaciones de familias de descendientes irlandeses del siglo xix para analizar los conceptos de masculinidad, intergeneracionalidad y lugar por medio de entrevistas y dibujos. El Capítulo 2 se interesó por el modo en que los dibujos realizados durante el proyecto permitieron que Richardson y sus participantes fueran más allá de las generalidades cotidianas de sus asociaciones y operaron para combatir la familiaridad, engendrando un espacio de defamiliarización, en el que las cuestiones de la identidad, la masculinidad y la emoción pudieran articularse en una forma que llevara más allá de la comunicación puramente verbal de lo mundano. Este capítulo revisita la obra de Richardson para examinar el itinerario ético que él negoció al organizar un encargo teatral, que se centró en devolverles las historias que los participantes extrajeron de "más allá de los confines de la "Torre de Marfil", fuera de los muros obligados de las palabras en los libros y en los textos y todo ello a través de la palabra hablada y la actuación" (Richardson, 2015: 7).

Como muchos investigadores que emplean planteamientos narrativos y visuales, al reflexionar sobre su estudio, a Richardson (2015a) le preocupaba que la cuestión del anonimato creara tensiones. El anonimato puede hacer que los participantes se sientan incómodos, puede haber menos responsabilidad por parte del investigador, y se puede decir que las posibilidades de que se produzca una situación de explotación son mayores, ya que los vínculos con el participante son menos transparentes. El anonimato también puede ser necesario; un componente importante y esencial de la investigación en ciencias sociales. Al pensar en estos debates, Richardson empezó a cuestionar la capacidad de la divulgación académica tradicional en tanto que un modo de representación ética y a plantearse el argumento de Mattingly (2001: 449) según el cual el teatro ofrece posibilidades para trascender los límites representacionales del discurso académico tanto ofreciendo a los sujetos más autoridad en relación a la representación de sus voces como dirigiéndose a audiencias que se encuentran fuera de la academia.

La obra de teatro, desarrollada por Richardson, se tituló *Under Us All* [Bajo todos nosotros], cosa que reflejaba el terreno común de las historias compartidas por los participantes respecto a cuestiones ligadas al envejecimiento, la identidad y la pertenencia. La obra de teatro se pensó como parte del giro geográfico cultural, en el que "se emplea una forma de actuación fundamentada en el lugar y una forma de relatar con la participación del público en tanto que práctica que impulsa el interés intergeneracional en las iniciativas locales y centradas en la comunidad" (Daniels y Lorimer, 2012: 5). La obra, construida sobre las historias y testimonios de tres de los participantes, exploraba la forma en que las nociones de masculinidad, de condición irlandesa, de religión, de salud, de música, de vida y de muerte han cambiado y se han modificado con los años y de un individuo a otro.

En consonancia con las directrices éticas en torno a la confidencialidad y el anonimato, Richardson empleó nombres ficticios para tres de estos hombres: Victor, Peter y Simon. De todos modos, hay que decir que la naturaleza textual de la obra significó que sus historias se derivaban de las palabras exactas que se generaron en las entrevistas; *Under*

Us All era "palabra por palabra". Richardson (2015a) arguye que el teatro textual puede hacer diferentes cosas con las narrativas de lo que es posible dentro de los artículos de las revistas y libros académicos. Los participantes eran colaboradores en la co-creación de la obra y aunque no eran actores, hicieron aportaciones al guion durante el proceso creativo.

Antes del debut de la representación de *Under Us All*, Richardson invitó a los participantes en la investigación a ensayar la obra "a puerta cerrada". En este debut y a lo largo del proceso, se les alentó a comentar distintos aspectos del guion y tras ello se introdujeron algunos cambios en respuesta. Esta colaboración continua raramente es característica de las publicaciones académicas tradicionales y la obra generó un posicionamiento político basado en "tratar de trabajar colaborativamente con el público, para brindar un catalizador del cambio social, y para dar voz a aquellos silencios y a los marginalizados por la cultura pública hegemónica" (Mattingly, 2001: 450).

Cuando reflexiona sobre el itinerario de investigación de este estudio, Richardson (2015a) sugiere que al realizar la investigación de forma ética debemos ir más allá de las nociones prescriptivas del anonimato para luchar por "proteger" a los participantes. En este sentido hace un llamamiento en pro de avanzar hacia una reciprocidad en la investigación e insiste en que, aunque el anonimato sigue siendo un componente importante y esencial de la investigación en ciencias sociales, la lógica que se haya tras este gesto de protección hacia los participantes debe ser revisada. Para Richardson (2015ª: 15), "cambiar simplemente los hombres de personas y lugares no le hace justicia a la implicación de aquellos con los que trabajamos". La búsqueda de diferentes formas de divulgación, tales como el teatro textual *Under Us All* puede, de todos modos, ayudar a dar voz a las historias de los participantes reconociendo su autoridad narrativa al mismo tiempo que se abordan preocupaciones éticas en relación al mantenimiento de la confidencialidad.

Las tensiones entre el anonimato y la divulgación ética pero que tenga un impacto fueron también un motivo continuo de preocupación dentro de mis propios proyectos de investigación; esto fue particularmente relevante en relación a aquellos relatos que planteaban cuestiones delicadas como el abuso doméstico, el abandono infantil y la violencia familiar. La violencia no era mi foco inicial de investigación; sin embargo, como afirma Rock (2007: 30), existe una "necesidad de seguir estando abierto a los rasgos de un estudio que no pueden adelantarse", y este problema familiar era un elemento generalizado en la construcción de la feminidad (véase Mannay, 2013b). Si consideramos los métodos visuales de producción de datos tanto como técnicas de defamiliarización como herramientas de libre asociación entonces debemos darnos cuenta también de que puede que operen liberando los recuerdos de Pandora. En respuesta, en tanto que investigadores, debemos estar listos para abordar el reto de escuchar historias inquietantes y negociar panoramas de confianza y confidencialidad mientras y aun así comunicamos la relevancia de los relatos de los participantes, cosa que bien puede significar hacer invisible lo visual y en su lugar emplear formas creativas de divulgación para preservar su implicación afectiva.

Como se subrayó en los capítulos anteriores, en el proyecto de *Mother and Daughters in the Margins* me basé en el concepto de "yoes posibles" (Markus y Nurius, 1986; Lobenstine *et al*., 2004; King y Hicks, 2007; Casey, 2008; Susinos *et al*., 2009). A las participantes se les pidió que produjeran narrativas desde la perspectiva retrospectiva de su yo de la infancia, describiendo en quién querían convertirse (yo posible y positivo) y en quién temían convertirse (yo posible y negativo) y esta actividad se repitió desde la perspectiva del presente. Estas narrativas a menudo exploraban la centralidad del "problema" en la vida familiar y las maneras en que los problemas familiares eran tanto normalizados como patologizados.

El formato académico tradicional ha sido una plataforma útil desde la que comunicar mis hallazgos de investigación; no sólo en términos del lado más oscuro de la vida familiar (Mannay, 2013b). Sin embargo, sigue siendo importante actuar, reaccionar y representar, en nuestros escritos, docencia, conversaciones cotidianas y acciones con otros; esto es, divulgar en un sentido amplio, para generar canales por medio de los cuales el cambio se haga posible al mismo tiempo que se preserva el anonimato de los participantes y se respeta su autoría narrativa. En consecuencia, he explorado los campos de la presentación alternativa, vehiculando una vigorosa investigación a través de un formato creativo para aumentar el impacto de los resultados y aun así cierto nivel de protección.

En las narrativas de las participantes se produjeron algunas historias de vida que era importante contar pero que a la vez resultaba complicado hacerlo por sus detalles y que además mostraban, dado que la investigación era intergeneracional, las conexiones y relaciones entre las madres y sus hijas. Las narrativas demostraron las sutiles formas en que la violencia contribuye activamente a la subordinación real y simbólica de las mujeres y niñas, y a menudo ensombrece nuevos horizontes durante el transcurso de la vida. De este modo, las biografías individuales pueden ser útiles para examinar cómo las mujeres negocian el lado más oscuro de la vida familiar, pero este nivel de contextualización y detalle también puede operar como un mecanismo de identificación. Por esta razón, al presentar algunos de los temas de estas narrativas, y las entrevistas que los acompañaban, confeccioné un poema. Este se construyó en buena parte después de las entrevistas, de manera que no es una actividad colaborativa, sino que más bien es un poema que espera comunicar las formas en que la violencia arroja una sombra sobre futuras posibilidades y relaciones familiares en desarrollo.

El fragmento de abajo está extraído de un poema publicado previamente (véase Mannay, 2013c) y que también ha sido leído en diferentes conferencias, talles y eventos comunitarios. Expresa algunas de las emociones comunicadas por las participantes, así como sus experiencias y sensación de estar tanto atrapadas como silenciadas por los hombres presentes en su vida.

El poema es una versión editada de los yoes posibles y de los datos de entrevista, una versión que trata de comunicar la experiencia de las participantes, basándose en sus escritos y diálogo, mientras al mismo tiempo libera sus relatos de la contextualidad que actuaría revelando sus identidades.

Me gustan los bares rudos
Las palabras no deben ser medidas
He escapado de la mirada expectante en mi rostro
He escapado del juego de la espera en este lugar
No habrá ningún daño, ninguna acusación, nada que temer; aquí
Me gustan los bares rudos
Me gustan los bares rudos
Las reglas son fáciles de seguir
Incluso los borrachos tienen cierta predictibilidad
Y los lavabos son seguros, "Mujeres" con cerrojos en las puertas
Nadie nunca me ha dado un puñetazo en la cara; cuando estaba sentada y atrapada
Me gustan los bares rudos

Es difícil hacerse una idea de todo el poema a partir de un breve extracto, además de que se dan algunos problemas de autoría y de voz, dado que las participantes no colaboraron en la co-creación del poema. No obstante, esta forma de divulgación puede situarse como un gesto en pro de la reciprocidad en la investigación (Richardson, 2015a) en la que el poema ha actuado para conectar con audiencias más allá del espacio de la academia, haciéndolo a un nivel afectivo, y plantear las cuestiones presentadas por las participantes de una manera que no complica los requisitos de confidencialidad. Como discutí en los apartados iniciales, las imágenes visuales pueden ser particularmente problemáticas en relación a la ética de la representación (Mannay, 2014a; Brady y Brown, 2013); y también he empleado formas poéticas para los difundir relatos de los participantes alrededor de las imágenes creadas en el trabajo de campo de la investigación.

Por ejemplo, el siguiente extracto proviene de un poema que fue creado a partir de las palabras exactas generadas en las entrevistas de foto-elucidación, con una de las participantes del estudio de *Mothers and Daughters on the Margins*, Nina.

Perdí al bebé y estaba embarazada de sólo un par de meses y, perdí al bebé
Lo único que no quería era casarme con él
Sencillamente sentí, es demasiado pronto
El bebé se había ido
Sólo lo estábamos haciendo para contentar a mi padre
Perdí al bebé y puedo recordar que estaba al teléfono con mi padre
Él dijo bien, he puesto las cien libras del banquete
Puedo recordar sentirme destrozada
He pensado que no puedo fallarle por cien libras

Me casé con él
Conseguí de todo ello a Roxanne, eso es verdad,
pero siempre puedo recordar pensar
Estaba tan triste
Pensándolo bien mi padre puso cien libras
Cien libras en esos días eran un montón de dinero

Bien, realmente él nunca debería haberlo dicho
Y yo podría haber tomado mi propia decisión
Mi padre podría habérmelo ocultado
Y creo que eso es lo que debería haber hecho
Pero como él hizo de ello un problema
Y sentí,
Y estaba muy emocionada,
Tras haber perdido al bebé no pude tomar mi propia decisión.

El poema, en su totalidad (véase Mannay, 2014b), fue editado a partir de los relatos textuales "palabra por palabra", de las fotografías, narraciones y el diálogo de entrevista de Nina que las acompañó. El proceso de edición fue emprendido por mí. Tuve cuidado de preservar el sentido mientras al mismo tiempo reflexionaba sobre las cuestiones ligadas al anonimato. De este modo, el poema opera para difundir la historia de Nina, como parte de una metodología decolonizadora (Smith, 1999), bajo una forma ética que preserva su anonimato al tiempo que mantiene el poder afectivo del relato: ir más allá de la prosa densa, seca y llana que conforma una "armadura lingüística" en buena parte de la escritura académica (Lerum, 2001).

Me he implicado con formas alternativas y experimentales de difusión, que tratan de preservar el impacto de los datos de los participantes sin comprometer su anonimato; este modo de representación es una forma alternativa de divulgación que los investigadores deberían tomar en consideración.

Mientras estaba trabajando con las participantes del estudio de *Mother and Daughters on the Margins*, constantemente recordaba que la inmersión en la vida de los demás es algo que no puede olvidarse fácilmente; lejos de ello, es algo que "genera un sentido de la responsabilidad, para reaccionar, actuar y hallar una manera de que lo que ha sido compartido se traduzca en algo que merezca la pena" (Mannay, 2013c: 134). Como indican Mills y Ratcliffe (2012: 155), el etnógrafo debe ser "alentado a reconocer la complejidad e impredecibilidad del encuentro de investigación y asumir este reto de formas éticamente responsables.

Como documenta el siguiente apartado, este tipo de responsabilidades descansan más allá de la inmediatez de los participantes en la investigación y es importante tomar en consideración a los individuos que introducen los datos sin conocimiento, por no hablar

de la oportunidad de acceder al consentimiento informado de cualquier índole.

EL *VOYEUR* NO VISTO

Como ha demostrado el presente capítulo, las preocupaciones inmediatas en torno al anonimato y el consentimiento son un tema de debate continuado en la investigación social; sea como sea, a menudo no logran abarcar una aplicación más amplia que tenga en cuenta la posición de los participantes en la investigación, del investigador y la de los individuos que no son conscientes de que son un foco de la indagación. Las vidas no se viven de forma aislada y los relatos de los participantes a menudo incluyen una gama de personajes que aparecen en el listado del montaje de su historia de vida. En el proceso del trabajo de campo, se ofrecen a los investigadores perspectivas subjetivas de estas otras vidas sin el consentimiento informado de sus propietarios; y esto es particularmente problemático cuando el investigador puede que conozca a estos "otros desconocedores" (Mannay, 2011).

En consecuencia, es importante pensar en aquellos que no aparecen en la foto, tanto en relación al hecho de que no forman parte de la investigación (o pueden ser fácilmente eliminados) como a la idea de que desconocen que han pasado a ser parte del conjunto de datos. Richardson (2015a) reconoce que los problemas ligados al consentimiento van más allá de los participantes en la investigación, arguyendo que incluso cuando el consentimiento de los participantes se ha dado sin reparos, sus amigos, familia o de hecho cualquiera que les conozca puede que no dé el suyo. De este modo, aquellas personas vinculadas a los relatos de los participantes no son consultados, ni tampoco pueden serlo, a la hora de dar su consentimiento individual. Sea como sea, aunque Richardson reconoce esta dificultad, a menudo, en los relatos reflexivos del proceso de investigación está ausente una valoración de estos otros que no han consentido.

Para trabajar en pro del abordaje de esta ausencia, en una obra previa (Mannay, 2011), he explorado estos elementos técnicos y afectivos de la investigación etnográfica para abarcar una consideración más amplia del consentimiento informado. En dicho artículo, de nuevo empleé una forma poética, que se hace eco del trabajo presentado en el apartado anterior, para comunicar un sentido del coste emocional que tiene mantener la confidencialidad y la des-empoderadora fuerza del conocimiento oculto; reconociendo la problemática naturaleza de los otros desconocedores en tanto que relacional, y que tiene un impacto en el investigador y en el "investigado" desconocedor. Aquí discutiré estas cuestiones con más profundidad, en un formato académico tradicional, aunque, como en el artículo original, me basaré en una analogía con el personaje Sampath Chawla, de la novela *Alboroto en el guayabal*, de Kiran Desai.

La obra de ficción *Alboroto en el guayabal* es una sátira sobre la India provinciana que presenta la historia de Sampath Chawla. Desai presenta a Sampath como una decepción para su familia. Este, tras perder su empleo en la oficina de correos local, se escapa de casa para refugiarse en las ramas de un guayabo. Los residentes de la ciudad se interesan por Sampath, el hombre que perdió la cabeza y se convirtió en ermitaño.

Cuando Sampath, basándose en las muchas horas que había pasado en la oficina de correos leyendo ilícitamente las cartas de otras personas, revela secretos íntimos a su audiencia bajo el guayabo su percepción se altera: Sampath se transforma en un hombre sagrado y un profeta.

Los autores de las cartas son ajenos a esta intrusión y los individuos sobre los que discuten los autores de las cartas tal vez no eran conscientes de que su vida personal fuera el tema de una carta.

Al leer esta novela, inmediatamente reconocí un inquietante paralelismo entre la fechoría de Sampath y los datos producidos en mi investigación etnográfica. En general se reconoce que las imágenes visuales tienen el potencial de evocar una comprensión empática de las formas en que otras personas experimentan sus mundos (Belin, 2005; Mizen, 2005; Pink, 2004; Rose, 2010), y como se discutió previamente en este mismo capítulo, la creatividad de la producción de datos basada en lo artístico y lo narrativo tiene el potencial de desvelar experiencias, ofrecer nuevas maneras de conocer y hacer de lo familiar algo extraño. Las imágenes y la conversación alrededor de las imágenes no son simplemente representativas del participante a nivel individual, ya que por medio de las historias los investigadores aprenden del reparto de las vidas de los participantes a través de muchos personajes: hermanas, hermanos, padres, madres, amantes, enemigos y amigos.

La presencia en la imagen visual de otros que no han consentido a menudo es considerado como técnicamente no problemático ya que pueden ser eliminados, oscurecidos o fragmentados por medio del pixelado digital (Wiles, 2013). Como arguye Rose (2010), las fotografías familiares rara vez se tiran a la basura, porque son una huella material de la persona fotografiada; y de la misma forma, los otros que no han consentido que aparecen en las imágenes visuales dejarán huella incluso aunque sean enmascarados visualmente. El hecho de centrarse en la aplicación de una técnica visual puede hacer que se deje de lado la importancia de la etnografía tradicional en desarrollo y de la implicación técnica; sea como sea, cambiar el foco no hará que se supere el problema e incluso cuando las asociaciones no tienen una naturaleza visual, los relatos cualitativos detallados producen unas detalladas narrativas de esos otros que no han consentido.

En mi investigación, las consecuencias inesperadas de estar al tanto de materiales que cartografiaban en detalle las vidas de otros que no han consentido me influían hasta el punto de poder decir: “Yo soy Sampath Chawla” (Desai, 1998). La naturaleza del proceso creativo de la producción visual y narrativa de datos involucra a los participantes a un nivel afectivo, y como arguye Richardson (2005), las reflexiones sobre la experiencia nos pueden confrontar con el yo pasado, a menudo dolorosamente. Mis preguntas nunca estaban lo suficientemente preparadas para las respuestas; tampoco para las historias elucidadas por los proyectos visuales que se compartían representando a los villanos de la trama, que no podían simplemente pixelarse en la foto o borrarse de la narrativa biográfica, y durante estas entrevistas a menudo sentía que “sabía demasiado” (Mannay, 2001: 963).

Los otros que no han consentido permanecen completamente ajenos al hecho de que su vida personal haya sido el tema de tal escrutinio cualitativo, y esto es algo que puede considerarse como no ético en sí mismo. Al escribir y presentar sus hallazgos, los investigadores cuentan las historias de otros que no han consentido tal y como las contaron los participantes, sin ninguna oportunidad para el consentimiento, la retractación o la contribución con una perspectiva alternativa. Sea como sea, cuando los investigadores son indígenas o están emprendiendo una investigación etnográfica a largo plazo dentro de una pequeña comunidad, hay otros motivos de preocupación.

A diferencia de Sampath, que tiene la libertad de refugiarse en el guayabo, los investigadores activos en el campo puede que conozcan a individuos historiados que son ajenos al hecho de que las consecuencias de sus acciones pasadas estén siendo analizadas. Para mantener la confidencialidad de los participantes este conocimiento debe permanecer silenciado, y el investigador debe seguir siendo neutral y resistirse a todo deseo de confrontar o cuestionar a ese otro que no ha consentido.

Como afirma Denzin (2009), la indagación es, en todo momento, política y moral. En tanto que investigadora lo que he aprendido ha comprometido mis relaciones con los demás de una manera que ni siquiera había contemplado al principio del itinerario etnográfico. El conocimiento a menudo es conceptualizado como poder, pero en estas circunstancias también se vuelve des-empoderador. Las vidas nunca se viven de forma aislada, por lo que estamos vinculados en una compleja red de conexiones, de modo que cuando les preguntamos a nuestros participantes que han consentido sobre sus propias vidas también aprendemos sobre las vidas de los otros que no han consentido; esto puede ser particularmente difícil cuando las técnicas creativas sonsacan recuerdos ocultos y los traen a la conciencia, y también cuando los etnógrafos mantienen un conjunto más amplio de relaciones previas y/o en desarrollo dentro del terreno. También es importante considerar que cuando hacemos visibles a nuestros participantes, publicando sus imágenes visuales y detallados relatos biográficos, también podemos provocar que su familia, amigos y la gente real que conforma los personajes de sus relatos se vuelvan visibles por medio de la asociación.

ALGUNAS OBSERVACIONES PARA CONCLUIR

En el mediatizado mundo de la academia contemporánea, los científicos sociales son invitados a reinventar sus planteamientos metodológicos, desafiando las visiones restrictivas sobre las fronteras disciplinares e implicándose con lo "más nuevo y lo mejor" de las técnicas. Como afirman Margolis y Pauwels (2011),

> El futuro de la investigación visual dependerá del esfuerzo continuado por traspasar las fronteras disciplinares e implicarse en un diálogo constructivo con diferentes escuelas de pensamiento.

En tanto que investigadores, es importante situarnos a nosotros mismos dentro de las

duraderas tradiciones de investigación de manera que nos podamos beneficiar de esta experiencia en vez de tener que reaprender antiguas lecciones, particularmente en relación a la ética de la investigación social.

Este libro ha demostrado que trabajar creativamente puede contribuir a una "ciencia lenta" o *slow science*, que a su vez genera flexibilidad y serendipia en el campo (Rivoal y Salazar, 2013), exclareciendo procesos de asociación libre, alentando la reflexión y conectando con los participantes al nivel de los afectos. Sea como sea, estos atributos actúan tanto como un punto fuerte como un desafío ético de los estudios visuales y creativos.

La "ciencia lenta" o *slow science* (Rivoal y Salaza,r 2013) de la investigación visual puede generar historias inquietantes y facilitar un cierto grado de acceso emocional a los mundos sociales de los participantes, con los que el investigador no siempre está adecuadamente preparado para encontrarse (Mannay y Morgan, 2015). Para Rock (2007: 30) existe la "necesidad de estar abierto a aquellos rasgos que no pueden enumerados por adelantado en relación al estudio" y en la opinión de Mills y Ratcliffe (2012: 155), los investigadores deben "reconocer la complejidad e impredecibilidad del encuentro investigador". Esto es una guía útil para el investigador y sigue siendo esencial difundir los itinerarios éticos de aprendizaje y ser reflexivos en relación a nuestros propios relatos de campo admonitorios y los de los demás. El capítulo ha demostrado que, cosa significativa en relación al daño y a la aflicción, en ambas modalidades de producción de datos y divulgación, las "ideas en torno a unas formas responsables de conocer" (Gabb 2010: 461) deben siempre ocupar un lugar central.

Al reflexionar sobre los itinerarios etnográficos presentados en este capítulo, en y más allá del campo, la implicación visual y creativa puede resultar ventajosa, aunque también compleja y todo un reto y, como arguyen Brannan *et al*. (2012: 7), la crítica es "clave para hacer progresar las metas y promover los méritos de toda tradición de investigación". Por tanto, aprender a trabajar éticamente es un proceso continuo. No hay ningún método que sea una panacea y no siempre podremos prever las consecuencias no intencionadas de nuestro trabajo de campo, pero aceptando esto podemos ir refinando nuestro oficio e ir más allá de la "indignidad de hablar por los demás" (Spencer, 2011: 15) para trabajar y hablar con nuestros participantes.

Por estas razones, los propios investigadores visuales y creativos deben seguir siendo críticos del proceso de investigación, para así ser conscientes de las posibles dificultades y seguir explorando los paisajes de la representación, la interpretación, la voz, la confianza, la confidencialidad, el silencio, así como las consecuencias intencionales y no intencionadas de la investigación con narrativas e imágenes visuales. También es útil considerar que las formas narrativas creativas pueden reemplazar a las imágenes visuales y a los relatos detallados, identificadores y biográficos y, aun así, preservar su impacto y ética y, aun así, poderosamente, comunicar las historias que los participantes han compartido durante el proceso de investigación.

Estas tensiones serán revisitadas en el siguiente capítulo, que resume los temas principales que han ido surgiendo en el libro y toma en consideración el futuro de la

investigación visual y creativa.

7

Conclusión

Mirar atrás y avanzar

Este capítulo final recoge algunas de las principales ideas que han emergido a lo largo del libro y refleja las lecciones aprendidas y ulteriores oportunidades y retos en relación a las técnicas visuales en tanto que herramientas de investigación cualitativa en la producción de datos, la divulgación y el campo más amplio de la investigación etnográfica.

El capítulo bosquejará cuáles son las barreras para el progreso en el campo de los estudios visuales y cómo podemos resistirnos a la urgencia de seguir reinventando la rueda, cruzando las fronteras existentes entre disciplinas y compartiendo las mejores prácticas. También se centrará en las metodologías de escritura emergentes, y en los recientes debates en torno a las dimensiones personales, subjetivas y transformativas del reporte por escrito y la difusión de los hallazgos de investigación; también considerará de qué forma el avance hacia el acceso abierto en la publicación puede plantear a los investigadores visuales nuevos dilemas éticos.

De este modo, *los debates serán tanto reflexivos como progresivos, mirando atrás y avanzando*, consolidando los argumentos presentados hasta el momento y explorando nuevos desarrollos en la investigación visual y creativa; centrándose en los riesgos, los desafíos y las oportunidades que brindan los estudios visuales.

TRASPASAR FRONTERAS ENTRE DISCIPLINAS

Al redactar este libro, empecé valorando que las investigaciones visual, narrativa y creativa no están contenidas dentro de una sola materia, sino que más bien están dentro y más allá de todas las disciplinas. Como lo demuestran las referencias de cada capítulo, la divulgación de la disciplina en cuestión es amplia y vasta, y me ha sorprendido lo lejos que he viajado, desde mi hogar, la *School of Social Sciences*, a la hora de elaborar el libro. Para Nicolescu (2001: 1), muchos investigadores evitan de hecho todo movimiento entre disciplinas "porque para ellos, las fronteras entre disciplinas son como las fronteras entre países, continentes y océanos en la superficie de la Tierra". Estas fronteras pueden tener fluctuaciones temporales, pero hay una propiedad asumida que permanece ajena al cambio, a la continuidad entre territorios, y este tipo de claras demarcaciones actúan

como un reto para la realización y el progreso de los estudios visuales.

Anderson (1983) analiza las naciones en tanto que "comunidades imaginadas", construidas mediante el simbolismo y las formas lingüísticas, por medio de las cuales se asume una identidad común en la que los productos culturales se erigen como la nacionalidad o bien la simbolizan; podemos aplicar este marco de trabajo cuando se trata de considerar la identidad académica. El concepto de Billig (1995) de "nacionalismo banal" ilustra cómo las pequeñas acciones cotidianas refuerzan la comunidad de nación imaginada y la representación de la identidad nacional; y en las disciplinas académicas continuamente demarcamos y afirmamos la identidad por medio de nuestras asociaciones, publicaciones, conferencias y materiales de lectura. Estas demarcaciones son ilustradas por los textos de los estudios visuales, que claramente se sitúan a sí mismos en una disciplina particular, por ejemplo, la "sociología visual" (Harper, 2012), los "métodos visuales en psicología" (Reavey, 2011) y los ligeramente más amplios "métodos de investigación visuales en las ciencias sociales" (Spencer, 2011).

Esto no quiere decir que estos textos no sean valiosos. Por el contrario, han sido de un valor incalculable para la redacción de este libro. Aunque es útil pensar en torno a lo visual tal y como se aplica a determinadas disciplinas, también es ventajoso reivindicar los espacios *in-between* y tomar en consideración la fusión de fronteras entre disciplinas. Para Nicolescu (2006), por un lado, las disciplinas crean ventanas por las que observar aspectos muy específicos de la realidad; pero mirar a través de múltiples ventanas genera los inicios de la transdisciplinariedad, y cuando se trabaja con formas visuales, narrativas y creativas, es útil mirar a través de muchas ventanas. Como argumenté en el Capítulo 1, revisar las disciplinas específicas ha contribuido a la reinvención de la rueda; esto es, que las metodologías visuales se reinventen una y otra vez, a menudo con poca consideración respecto a lo que vino antes o lo que está sucediendo en los mundos paralelos de los planteamientos vecinos.

Como afirma Pauwels (2011: 4), los planteamientos ahistóricos y muy dispersos van "en detrimento del avance de una metodología más madura" y es importante abrazar tanto la sabiduría de los estudios clásicos de lo visual como las prácticas creativas de una amplia gama de campos de investigación. Para lograrlo, es importante establecer un diálogo entre disciplinas, y acontecimientos como el *Congreso internacional de métodos visuales* (IVMC por sus siglas en inglés), de carácter bianual, son oportunidades clave para confiarse a la comunicación y al aprendizaje de un campo más amplio. En estos eventos interdisciplinares, como el tercer IVMC en Nueva Zelanda, tuve la oportunidad de establecer conexiones con artistas, historiadores, científicos sociales, geógrafos humanos, profesionales de la salud y una gama de otros visualistas[1]. Estas diversas presentaciones, y las conversaciones que les siguieron, me ha ayudado tanto a mejorar mi conocimiento como hacer más diestra mi práctica de investigación.

En el Capítulo 1 se abordó el problema de la distancia disciplinar en relación con el retraso temporal del planteamiento de la fotovoz, que partía de la investigación en el campo de la salud y se desplazó a la sociología visual (Harper, 2012); estas lagunas temporales se sostienen en una falta de diálogo interdisciplinar. Se puede argumentar que

hay una gama de textos interdisciplinares, particularmente recopilaciones, que giran en torno a lo visual (Margolis y Pauwels, 2011; Pink, 2012; Stanczak, 2007) y una serie de revistas que realizan investigación cualitativa y visual, tales como *Qualitative Inquiry, Qualitative Research, Visual Studies* y *Visual Methodologies*; pero la tendencia a seleccionar los marcos que se ajustan más con nuestro bagaje e intereses sigue presente. En consecuencia, puede que sea mucho menos complejo para un sociólogo visual aventurarse a cruzar la calle de los estudios culturales que dar el salto a otro continente y ponerse con lecturas de arqueología.

Como comentaba el sociólogo Burton R. Clark, "Los hombres de la tribu sociológica raramente visitan las tierras de los físicos y tienen poca idea de que lo que se hace por ahí. Si los sociólogos se adentraran en el edificio ocupado por el Departamento de Inglés, no se encontrarían con frías miradas, sino con los tirachinas de los hostiles nativos" (citado en Becher y Trowler, 2001: 45).

La interdisciplinariedad se conceptualiza con una gama de términos, incluyendo el de *crossdisciplinarity*, multidisciplinaridad, supradisciplinaridad o transdisciplinaridad, pero a un nivel básico se refiere a "cualquier forma de diálogo o interacción entre dos o más disciplinas" (Moran, 2001: 16). En este capítulo no argumento en pro de que abandonemos las posturas propias de cada disciplina, sino que más bien persigamos útiles diálogos interdisciplinares. Thompson Klien (1996: 51) aborda las "zonas de intercambio" en la periferia de las disciplinas en la que pueden emerger "interlenguajes" en los que los planteamientos visuales y creativos pueden situarse como una "zona de intercambio". Para sacar el máximo partido de los planteamientos creativos, por tanto, "las disciplinas deben hacer un mayor esfuerzo en la comprensión y la valoración del trabajo de los demás sin abandonar sus identidades distintivas" (Krishnan, 2009: 51), abrazando la interdisciplinariedad; al tiempo que se respeta y se nutre cada disciplina individualmente.

En la práctica y como se ha planteado, se puede fomentar esta implicación en nuestros congresos en torno a lecturas interdisciplinares con un enfoque en la práctica visual y creativa. También es importante considerar que la voluntad de trabajar de un modo interdisciplinar es algo que puede fomentarse en los estudiantes, cuando preparan sus propios proyectos de investigación y futuras carreras. En palabras de Krishnan (2009: 45), la "instrucción disciplinar tiene mucho sentido a nivel de los estudios universitarios" y no sólo porque un título de grado académico actúe como una certificación colectiva de logro en un determinado campo de conocimiento, cosa que les permite a los potenciales empleadores el tener cierta idea de la formación que ha recibido un graduado, así como sus competencias y conocimiento. Por tanto, enseñar los cimientos de cada disciplina sigue siendo algo central, pero, aun así, puede haber oportunidades de presentar teoría interdisciplinar y trabajo empírico en relación a la práctica visual, narrativa y creativa.

Como se planteó en la Introducción, mi propia didáctica ha influido en la redacción de este libro y en mi tercer año de módulo de grado, enmarcado dentro de la psicología social y cultural, me he ocupado de introducir los estudios visuales dentro de sus tradiciones históricas y sus escenarios interdisciplinares. Llegado el último año de sus

estudios, los estudiantes tienen un conocimiento de cada uno de sus campos; en este caso, de la educación, la psicología, la criminología y la sociología, y también se hallan ya realizando investigación para su trabajo de final de grado. Se puede argumentar, por tanto, que este es un momento clave tanto para la consolidación de un conocimiento específico de cada disciplina como para poder basarse en paradigmas más amplios. Los talleres que realizo para estudiantes doctorales y nuevos investigadores también adoptan un enfoque interdisciplinar. Significativamente, también es útil trabajar directamente con otras facultades y académicos siempre que sea posible, y en la actualidad estoy implicada en una nueva serie de talleres que refleja este planteamiento colaborativo.

Por ejemplo, en conjunción con los co-coordinadores de la *Families, Identity and Gender Research Network*[2] *[Red de investigación en torno a la familia, la identidad y el género]*, estoy organizando talleres en torno al tema de la *Construcción y la deconstrucción de la identidad*, dirigidos a brindar formación a los estudiantes doctorales. Las metodologías visuales, creativas y narrativas ocupan un lugar central en los talleres, y las sesiones son presentadas por académicos provenientes de la Psicología, la Historia, la Literatura Inglesa, la Sociología, el Trabajo Social y del ámbito de la Salud y los estudios de Periodismo y Comunicación. El *Economic and Social Research Council*, que financia el Wales Doctoral Training Centre, ofrece la beca para realizar estos talleres específicamente por su potencial para generar actividades interdisciplinares y colaborativas. Estos talleres exploran diferentes técnicas disciplinares para investigar la identidad y exponen a los estudiantes a unos planteamientos metodológica y radicalmente diferentes a nivel cuantitativo y cualitativo. Los talleres generarán nuevas oportunidades para introducir a los estudiantes, profesores e investigadores en unos métodos de investigación multimodales y multidisciplinares, de modo que puedan reflexionar sobre cómo estos pueden ser aplicados a sus propios estudios.

Las demarcaciones temporales y disciplinares actúan como un reto para el progreso de los planteamientos visuales y creativos. Mirando a través de múltiples ventanas para explorar perspectivas contemporáneas, y mirando atrás para reconocer lo que nos ha precedido y el valor del trabajo clásico en ese campo, se pueden abordar estos desafíos. Dentro de la historia de las disciplinas académicas ha habido una fuerte tendencia hacia la hiperespecialización y la insularidad (Bicchieri, 2006) y es importante mantener ciertas distinciones.

Para que los métodos visuales y creativos sean productivos debemos dar pasos más allá de la insularidad e ir hacia las interpretaciones colaborativas –no simplemente que miren hacia dentro sino también hacia afuera–. El futuro de los estudios visuales debe no sólo seguir reinventando la rueda sino, más bien, considerar las maneras en que estas "ruedas" pueden modificarse, mejorarse, afinarse y aplicarse en marcos de trabajo radicalmente diferentes y hallar maneras de compartir tanto el conocimiento existente como los conceptos emergentes.

ANÁLISIS DE DATOS CREATIVOS, PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN

Las potencialidades que ofrece el desplazarse entre distintas disciplinas o basarse en una multiplicidad de las mismas, en relación con el análisis de datos, la producción y la divulgación, han sido ilustrados mediante los estudios de caso que se han presentado a lo largo del libro. En relación a los materiales encontrados, se ha considerado cómo las audiencias traen consigo sus propias maneras de contemplar y otros conocimientos para lidiar con una imagen (Rose, 2001), y dicha audiencia puede ser tanto el público como la academia. En la lectura de la imagen y de las formas narrativas, por tanto, debemos considerar la perspectiva y basarnos en los marcos de interpretación para que estos nos guíen.

Este análisis puede basarse en la técnica de "representar el arte" (Belton, 2002) propia del historiador del arte, las herramientas de la arqueología o los marcos de trabajo interpretativos provenientes de las ciencias sociales tales como "romper el marco", los estudios culturales, la teoría de las representaciones sociales y la semiótica, que se discutieron en el Capítulo 4. En todos estos planteamientos debe considerarse que los académicos pueden verse seducidos por su propio compromiso con una forma simbólica de contemplar, y que estos no necesariamente leerán más certeramente un determinado relato o los significados que se pretendían con las imágenes visuales de otras audiencias; todas las teorías y aplicaciones de la interpretación están atadas a estas limitaciones.

Como afirma Rose (2010: 26), "la imaginería visual nunca es inocente", como tampoco lo es su contemplación; y además de analizar la imagen es útil implicarse con el creador de la imagen. En el Capítulo 4, se introdujo la teoría de autor, según la cual es imperativo reconocer el rol del creador de la imagen (Rose, 2011; Mannay, 2010), pero con los materiales encontrados esto puede hacerse difícil cuando no tenemos acceso al creador de la imagen en cuestión. En relación con las fotografías familiares y los artefactos de la casa, en el Capítulo 1 consideramos las oportunidades de pasar de estos materiales "encontrados" a unos marcos de trabajo más participativos para implicar al creador de la imagen y considerar el modo en que estas están implicadas en procesos de "hacer", no solo de ser (Rose, 2010), y el hecho de que las "narrativas y los objetos habitan la intersección entre lo personal y lo social" (Hurdley, 2006: 717). También se exploró a los creadores del arte y de la fotografía mediante el análisis de los relatos históricos (Chadwick, 1990) y las interpretaciones contemporáneas de la prensa y de los fotógrafos documentales (Wright, 2011; Meltzer, 2000).

También es importante explorar las audiencias de las imágenes y las interpretaciones más amplias de diferentes públicos, más allá de la voz del creador de la imagen y del observador académico. En el Capítulo 1, se analizó cómo se posicionan los lectores de los periódicos y qué se les invita a sentir, por medio del uso de imaginería (Rose, 2010). El Capítulo 4 revisitó la complejidad y multiplicidad de connotaciones presentes en el acto situado de la observación, y se analizó la interpretación a través de la lente cultural, en la que el contacto geográfico de observación creaba una comprensión diversa y en conflicto de imágenes presentes en la publicidad (Harper y Faccioli, 2000).

En relación a la ética de la voz, el Capítulo 6 también se centró en las audiencias populares y consideró la necesidad de pensar cuidadosamente en cómo equilibrar voz y

lo que se oye, su *"audiencing"* o recepción (Lomax y Fink, 2010). En todos estos reportes el poder de la imagen y su impacto emocional sobre la audiencia ocupan un lugar central. Puede que la emotividad de la audiencia y los elementos afectivos de la imagen hablen de subjetividades, pero su exploración es de importancia central.

Cuando doy clases sobre las imágenes encontradas y su análisis, siempre me preocupa la contextualización más amplia de estos objetos de investigación y las reflexiones de mis estudiantes, y les animo a "resistirse a las afirmaciones universalizantes del conocimiento académico e insistir en que este, como cualquier otro conocimiento, es parcial" (Rose, 2001: 130). Al tomar en consideración el futuro del análisis visual y las potencialidades existentes para hacer de este un proceso más creativo y reflexivo, que busca múltiples perspectivas y aprecia los contextos diferenciales para la interpretación, estoy sobre todo interesada en estudios que puedan situar la interpretación en los creadores, los observadores académicos y las audiencias populares. No siempre es posible contextualizar una imagen encontrada hasta este punto, pero es útil pensar en cómo lograr esta forma de interpretación creativa dentro del movimiento que se genera en las producciones encontradas, las iniciadas por el investigador y las participativas.

Por ejemplo, Blinn-Pike *et al*. (2012) exploraron el poder afectivo de las imágenes en relación a *Winged Victory: Altered Images: Trascending Breast Cancer* [La victoria alada, imágenes alternadas: trascendiendo el cáncer de mama] (Myers y Marrocchino, 2009). El citado libro es una colección de retratos fotográficos de mujeres que han pasado por un tratamiento de cáncer de pecho. Significativamente, el libro mismo ofrece contextualización, brindando los relatos de los sujetos de las propias fotografías; un relato narrativo que a menudo está ausente de las artes plásticas y de la fotografía de retratos. Cada uno de los retratos va acompañado de anécdotas escritas por las mujeres que constituyen los sujetos, relatando una breve historia de su experiencia de cáncer de mama, y en algunos retratos los maridos, miembros de la familia u otros significativos de las mujeres también comparten sus historias y son fotografiados.

El estudio que le seguía, basado en esta colección de retratos, trabajó con quince mujeres que habían sido diagnosticadas de cáncer de mama al menos un año antes del estudio. La enfermedad, el dolor, la muerte y las experiencias sensoriales a menudo no conducen fácilmente al lenguaje, y poniendo en el centro estas imágenes se esperaba poder superar las dificultades de representar las experiencias corporales adecuadamente sólo con palabras. Se realizaron las entrevistas de elucidación en torno a estas imágenes, que les fueron brindadas por adelantado a las participantes antes de las entrevistas, y se escogió el planteamiento de elucidación como un vehículo potencial para el empoderamiento. El estudio se basó en las fotografías de Art Myer, pero no sólo se discutieron en tanto que materiales encontrados, sino que Myers formó parte del propio equipo de investigación. De este modo, aunque las imágenes no fueron creadas para dicha investigación en ciencias sociales, el fotógrafo se convirtió en un investigador que inició y creó las imágenes discutidas. Este arreglo hizo posible la conversación con el fotógrafo, permitiendo la aplicación de la teoría de autor, mientras que las entrevistas de elucidación situaron a las participantes en tanto que expertas en el tema de estudio;

mujeres con cáncer de mama que pudieron articular sus interpretaciones de la obra de Myers, sus propiedades afectivas y el diferente impacto que tuvieron sobre los individuos; esto es, los efectos de *audiencing* o de recepción.

Este estudio ilustra las formas en que pueden trabajar los científicos sociales con artistas y audiencias expertas para ampliar así nuestra comprensión de lo visual, el sentido que tiene la imagen para el creador, cómo se interpreta, qué genera y las múltiples subjetividades que guían su contemplación. Potencialmente, esta forma de trabajo creativo, colaborativo, puede actuar para impulsar a los creadores de la imagen, a los investigadores académicos y a los participantes a ir más allá de sus maneras simbólicas de observar, posibilitando la producción de unas interpretaciones más matizadas, no sólo de las imágenes visuales, sino de los temas que representan.

El estudio de Blinn-pike *et al*. (2012) demuestra el beneficio de trabajar entre disciplinas, cosa que fue discutida en el apartado anterior; pero incluso dentro de nuestros propios departamentos podemos implicarnos creativamente cuestionándonos nuestra creación de sentido. Centrarnos en el contexto, compartir nuestras interpretaciones iniciales con colegas y trabajar entre diversos marcos de trabajo de análisis alternativos son cosas que pueden ayudarnos a considerar cómo los significados de las imágenes y las intenciones de sus creadores pueden perderse por el camino (Lomax, 2015) y contribuir a ponernos en guardia frente a las lecturas unidimensionales e insulares de las fuentes visuales, narrativas y creativas.

De la misma forma que se requiere creatividad en el análisis de imágenes, la práctica imaginativa, llena de recursos e innovadora, puede ser ventajosa en la fase de producción de datos. El libro está comprometido con la mayoría de las iniciativas para explorar las potencialidades de las formas visuales, narrativas y creativas de producción de datos y formas multimodales que se han discutido, tales como la fotografía, el dibujo, el *collage*, la creación de mapas, el modelado, los relatos biográficos, la técnica de la caja de arena y las películas. Dichas formas han sido útiles para combatir la familiaridad y engendrar una defamiliarización (Capítulo 2) y posibilitar marcos de trabajo participativos (Capítulo 3). En la producción de datos, vemos interesantes préstamos de otras disciplinas y tradiciones tales como la fotografía documental, las artes creativas y el psicoanálisis, por ejemplo, en relación a la técnica de la palabra (Lowenfield, 1939) y la técnica del cajón de arena (Mannay y Edwards, 2013), así como una siempre creciente plétora de técnicas y planteamientos.

El acento en la producción de datos, en mi opinión, no significa que tengamos que ser más creativos, sino que la preocupación aquí es que antes de salir corriendo a por la brocha, debemos considerar la razón que nos lleva a pintar. En mi supervisión de las disertaciones de los estudiantes, en mis conversaciones con otros investigadores y, ciertamente, en mi propio trabajo, puedo reconocer que en algunos casos invertimos demasiado en las últimas y más geniales técnicas. Por tanto, antes que carguemos con la cámara, el trípode, las ceras, los lienzos y la arena, en la fase de diseño deben producirse atentas discusiones en torno a lo que puede aportar lo visual, por qué lo necesitamos y qué dificultades trae aparejadas.

En el Capítulo 3, se criticó la idea de un matrimonio fácil entre lo visual y lo participativo (Luttrell y Chalfen, 2010). Los proyectos visuales participativos no han resuelto del todo el objetivo de "dar voz", ni tampoco se les debe conferir la capacidad de lograr esta meta simplemente porque sean "creativos". El Capítulo 5 se centró específicamente en los aspectos prácticos de la aplicación de técnicas creativas y cuestionó las restricciones temporales, los problemas de confianza y de habilidad artística (Kearney y Hyle, 2004; Mannay, 2010) y la adecuación de los planteamientos conforme a diferentes participantes (Johnson *et al*., 2012). También se discutió cómo incorporamos los importantes marcos de trabajo visuales y epistemológicos y vamos más allá de la idea de las técnicas de investigación para ir hacia una conceptualización más holística del proceso y del itinerario investigador (Mannay y Morgan, 2015). Luego, en el Capítulo 6, se incluyeron ciertos debates en torno "al dilema moral de la ética de la imagen" (Prosser, 2000). En consecuencia, en relación a la producción de datos, sugiero que, aunque pueda resultar útil ser imaginativos e innovadores, lejos de hacer un llamamiento en pro de una mayor creatividad, tal vez deba apelarse a una mayor reflexión; una implicación más concienzuda con la lógica, los aspectos prácticos y la ética. Si pasamos a reflexionar sobre la divulgación, encontramos que esta área requiere tanto de elevados niveles de reflexividad como de creatividad.

El Capítulo 6 se centró en los panoramas éticos de la representación, la interpretación, la voz, la confianza, la confidencialidad y las inesperadas consecuencias de la investigación sobre las narrativas y las imágenes visuales. En este caso, tomé en consideración las "políticas del reconocimiento" (Sweetman, 2009), la reciprocidad en la investigación (Richardson, 2015) y el "tiempo inmemorial" (Brady y Brown, 2013) y cómo ofrecen relatos que ponen en cuestión nuestros resultados de investigación y la visibilidad de los lugares, los espacios y los participantes. El debate en torno a si los participantes pueden y deben ser vistos, y cómo y cuándo hacerlo, todavía está por resolver, y la tensión entre revelar y ocultar los contenidos de las imágenes visuales es algo central en la ética de la investigación visual (Cox *et al*., 2014). Cuando decidimos que los participantes no deben ser vistos, es importante buscar formas alternativas de presentación, de modo que las audiencias "puedan ver el aspecto que tienen" (Payne, 1996: 19) y tomar en consideración la "visión" de los sujetos estudiados sin la necesidad de acceder a las imágenes visuales.

El capítulo anterior introdujo formas creativas de divulgación, que han tratado de generar estos espacios de "visión"; por ejemplo, la conceptualización de Richardson (2015) del "teatro como un espacio seguro" y la obra *Under Us All*, que se basaba en los relatos textuales de las entrevistas de elucidación visual y conversaciones presentes en su trabajo de campo etnográfico. También se discutió mi propio trabajo y la forma en que he empleado la poesía como una herramienta para comunicar las narrativas de las participantes, preservando el poder de estos relatos, pero eliminando las imágenes asociadas a los mismos y una contextualización más amplia para así preservar la confidencialidad (Mannay, 2013, 2014a). Estos son planteamientos que han tratado de negociar la tensión entre ocultar la identidad y darles voz a los participantes, y también

implicar a las audiencias a un nivel afectivo y lograr generar impacto. Sea como sea, estas formas de divulgación puede que no sean una solución práctica para todos los estudios o investigadores. El *Under Us All* de Richardson (2015) requirió financiación adicional para la escenografía, la producción y los actores, y cuando he presentado en mis clases el uso de la poesía a menudo la comprensión de su potencial ha ido acompañada de una cierta ansiedad debido al prerrequisito de escribir poemas. De hecho, una respuesta común por parte de los científicos sociales es: "Yo no puedo escribir poesía".

Es importante seguir pensando en una divulgación ética, que tenga impacto y que pueda comunicar la profundidad de la identificación de las producciones visuales y narrativas cuando estas corren el riesgo de quedar silenciadas por su ausencia; merece la pena considerar la forma dialógica epistolar. Carroll (2015) ha empleado el género epistolar para comunicar sus hallazgos fruto de un proyecto de investigación etnográfica sobre la donación de leche humana y el uso de la leche maternal donada para recién nacidos prematuros y hospitalizados. Carroll creó una serie de cartas entre una madre donante y una madre receptora; aunque las cartas mismas fueron construidas por Carroll, operan como una presentación de pensamientos íntimos, sentimientos afectivos y trabajos que rodean la provisión y el uso de leche de donante, que se habían generado en el trabajo de campo etnográfico. El trabajo de campo generó observaciones y conversaciones, que fueron registradas bajo formas textuales y visuales, incluyendo grabaciones de vídeo. El valor de representar los datos de esta forma epistolar puede transferirse a múltiples modalidades de indagación etnográfica.

Carroll (2015: 8) argumenta que el uso de la forma epistolar para compartir los hallazgos etnográficos con una audiencia más amplia puede parecer paradójico; "la carta es una forma privada, como lo son también los sentimientos expresados por las mujeres que participan en esa correspondencia". Dentro de una forma profundamente personal de redacción de cartas, Carroll es capaz de involucrar al lector y comunicar los "importantes, sutiles y afectivos momentos que no sólo se le confiaron", sino que también ella experimentó durante el trabajo de campo etnográfico. La cuidadosa confección de estas cartas brinda una plataforma para comunicar las experiencias de las madres en el estudio de modo que se preserva su anonimato, pero también se subraya el impacto emocional de la conexión, la desconexión y el silenciamiento de lo que se genera alrededor del sistema formal y anónimo de la donación del banco de leche. De este modo, la obra de Carroll representa y comunica su "sentido de la responsabilidad, para reaccionar, actuar y encontrar una manera por medio de la cual lo que se ha compartido se traduzca en algo que merece la pena" (Mannay, 2013: 134). Cuando producir teatro e implicarse con la poesía pueda parecer impracticable, entonces, tal vez, puede que la forma dialógica epistolar de la escritura de cartas, con sus familiares convenciones de fechas, saludos, despedida, firma y direcciones, tal vez se demuestre como un recurso útil para difundir los hallazgos de los datos visuales; por lo que se deduce de los datos multimodales de los delicados e importantes ejemplos de correspondencia representativa de Carroll.

Al tomar en consideración una divulgación que sea ética y a la vez esté dotada de impacto también podemos bosquejar la posibilidad de replantear el orden de lo "visual a lo textual", para ir de "lo textual a lo visual". Por ejemplo, en mi obra, *Our Changing Land: Revisiting Gender, Class and Identity in Contemporary Wales* [Nuestra cambiante tierra: revisitando el género, la clase y la identidad en la Gales contemporánea] (Mannay, 2016) reuní a un grupo de académicos para que revisitaran y reflexionaran sobre una serie de artículos galeses escritos en la década de 1980 y 1990, anteriores al traspaso de competencias de Inglaterra a Gales. Las ediciones anteriores que la obra revisa incluían poesía galesa, que esta no desarrolla específicamente. El proyecto se interesa por participar en el discurso del "Bardo Galés", pero también en ampliar dicho concepto en relación a la Gales contemporánea. Por lo tanto, se buscó financiación para poder trabajar en colaboración con la organización *Ministry of Life*[3] y así producir poesía de rap con jóvenes artistas galeses, que luego se recogió por escrito y se vincula con materiales de audio y visuales/audio.

Ministry of Life trabajó con el fotógrafo galés Ian Homer para desarrollar una gama de imágenes visuales que representasen los temas de los veinte capítulos del libro. Estos temas se discutieron y se desarrollaron en un taller con jóvenes y se representaron a través de la obra existente de los artistas y nuevas imágenes hechas a medida, que se mostraron en la obra editada. También se organizó un evento para divulgarlo y una exposición que coincidiera con la salida del libro, que incluía una exposición de las imágenes fotográficas y una representación en vivo de poesía y rap. Este proyecto sirvió para involucrar a los jóvenes galeses marginalizados y brindó la oportunidad para que sus conceptualizaciones sobre la nación, la identidad, la cultura galesa y las cuestiones sociales tuvieran voz tanto en la publicación como en los resultados de audio, visuales y el evento que la acompañaba.

Estos resultados creativos no eran simplemente una reflexión en torno al contenido de los capítulos; los jóvenes implicados tomaron los temas y volvieron con cuestiones que los autores académicos no necesariamente se habían planteado. Cuestiones que eran de central importancia para ellos.

Al producir relatos visuales y musicales, la iniciativa ha ofrecido una oportunidad a los jóvenes para expresar sus ideas y, al hacerlo, sugerir una agenda para una investigación académica ulterior, el diseño de políticas y las iniciativas ligadas a la justicia social. Por tanto, y como se ha ilustrado en este apartado y en diferentes momentos del libro, los métodos visuales y narrativos pueden ser empleados creativamente, en relación a la producción de datos, el análisis y la divulgación. Aun así, también deben aplicarse reflexiva, éticamente y con un conocimiento de los estudios previos y de las contribuciones interdisciplinares. Los investigadores no están operando de forma aislada, sino que más bien están trabajando dentro de marcos más amplios en relación a las fronteras institucionales, económicas y en materia de financiación, que pueden tanto ofrecer oportunidades como presentar una serie de desafíos a los planteamientos creativos de investigación, como se documenta en el apartado que sigue.

ACCESOS ABIERTOS Y PUERTAS QUE SE CIERRAN: COMPARTIR DATOS Y REUTILIZARLOS

El movimiento de acceso abierto y su premisa de que toda la investigación financiada debería ser de libre acceso para cualquier lector interesado, y en cualquier lugar (Wickham y Vincent, 2013), fue discutido en el capítulo anterior en relación con las imágenes visuales. Se puede argumentar que la publicación en acceso abierto y el hecho de compartir los datos y reutilizarlos es algo que ofrece una serie de oportunidades para el progreso del conocimiento y genera beneficios económicos. Como se analizaba en el Capítulo 6, los llamamientos en pro de la presencia de las publicaciones y los conjuntos de datos en acceso abierto también traen aparejados muchas amenazas y retos para los investigadores cualitativos, particularmente aquellos que trabajan con imágenes visuales. Han surgido preguntas en torno a si la reutilización de la investigación primaria es apropiado o ético (Dicks, 2012) y si el potencial de las imágenes para ser "reducidas, ampliadas, recortadas, trucadas, manipuladas" (Sontag, 1977: 4) es una preocupación central ahora que las tecnologías digitales para manipular imágenes son de tan fácil acceso.

Existe el peligro de que las imágenes creadas por los investigadores y participantes se conviertan en "mercancías" en la red, y que la circulación de fotografías pudiera generar determinados tipos de público observador, que no hayan sido previstos por el investigador o los participantes. De este modo, las nuevas narrativas evocadas en la reutilización de la investigación primaria pueden actuar para tener en cuenta y re-representar los relatos originales de los participantes, ya que estos han sido extraídos de su contexto original y han sido re-conceptualizados para contar una historia diferente. Esto plantea cuestiones en torno a la ética de la visibilidad y a las obligaciones en torno al "consentimiento informado", ya que los propios investigadores tienen menos certezas en cuanto al modo en que sus datos serán reutilizados en el futuro, quién los volverá a trabajar y con qué propósito.

Como se discutió en el apartado anterior, los investigadores pueden trabajar creativamente para proteger la confidencialidad de sus participantes y al mismo tiempo preservar el poder de sus relatos en proyectos de divulgación que sean éticos. Como la financiación se ha ido vinculando al archivado en acceso abierto, los investigadores pierden el control de sus conjuntos de datos y las maneras en que estos se comunican. Esto pone a los investigadores en una posición difícil en la que se les exige que garanticen las becas de financiación, pero las condiciones de dichas becas requieren aceptar compartir la propiedad de los datos con otros invisibles que pueden reformular, editar y difundir nuevas versiones de las imágenes y el texto.

Los investigadores tendrán que tomar decisiones difíciles en torno a qué financiaciones pedir y si es ético trabajar con datos visuales, sabiendo que pueden ser potencialmente reutilizados de formas que son antitéticas en relación al estudio original y a su propósito. Por lo tanto, "en la carrera hacia el *Open Access*, los investigadores deben poner el freno de mano, ponerles trabas a las nuevas convenciones y considerar lo que es correcto,

acordado, informado" (Mannay, 2014b: 111) o en caso contrario, el valor de los planteamientos creativos y visuales puede quedar teñido por sus futuras reformulaciones.

En los casos en los que determinados Consejos de Investigación e instituciones académicas que facilitan el movimiento en pro del acceso abierto no han logrado reconocer al participante de la investigación como central en la producción del conocimiento y garantizar que se mantengan las obligaciones del consentimiento informado y los deberes de cuidado, ha llevado a un fracaso para los investigadores. En un mercado educativo neoliberal los investigadores ocupan una posición cada vez más marginalizada.

Para Reay (2014), la universidad neoliberal se caracteriza por una insidiosa privatización de la educación superior en la que las fuentes de financiación están controladas por grupos de élite, y los profesores jóvenes y los investigadores son empleados en contratos de corta duración, temporales y precarios. Reay sugiere que las instituciones académicas están caracterizadas por un proceso de extracción intelectual en la que los trabajos del equipo de investigación se convierten tanto en capital académico como simbólico, cosa que corresponde más a los directores de proyecto que al investigador.

En el Capítulo 5, se analizaron estos cambios en el panorama sociopolítico y económico en relación a cómo estos han actuado para clausurar espacios etnográficos, cosa que también supone una amenaza para la investigación creativa. El capítulo presentó el argumento de Mills y Ratcliffe (2012: 152) según el cual la presión neoliberal de la universidad en pro de la eficiencia ha reducido las oportunidades de generar "lo impredecible, lo tangencial y lo creativo", de modo que todo lo que queda es mero "instrumentalismo metodológico".

Estas contingencias externas del mercado acentúan el argumentario comercial en pro de los resultados de investigación y a menudo impiden que los investigadores se impliquen en la "ciencia lenta", cosa que engendra flexibilidad y serendipia (Salazar y Rivoal, 2013). Esto es particularmente problemático, dado lo argumentado en apartados previos de este capítulo, y es que para que avancen los estudios visuales es necesario que haya oportunidades para la colaboración interdisciplinar, la creatividad y la reflexividad.

Este capítulo conclusivo, y los capítulos anteriores, han analizado los aspectos prácticos, las problemáticas, las oportunidades, amenazas y retos de los estudios visuales. Han ofrecido conocimientos en relación a la utilidad de los estudios clásicos y los planteamientos interdisciplinares, y han tomado en consideración los materiales encontrados, las producciones iniciadas por el investigador y los marcos de trabajo participativos. El libro ha abordado una gama de estudios empíricos que muestran las mejores prácticas y ha introducido mi propia obra, explorando su potencial y reflexionando sobre distintas maneras de avanzar.

El hecho de escribir este libro me ha servido como recordatorio del poder de los planteamientos visuales y creativos y la manera en que están siempre íntimamente conectados e incorporados en formas narrativas. La escritura también ha reforzado mi posicionamiento como "visualista" y ha confirmado mi compromiso con los

planteamientos creativos de forma más amplia, y en mi proyecto actual[4] se incluye el modelado con arcilla, el cajón de arena, las actividades manuales, las entrevistas y la creación de una película, que será la base para adquirir una comprensión de las experiencias educativas de niños que se hallan bajo la tutela del Estado y difundir los hallazgos en un conjunto de resultados éticos y aun así dotados de impacto.

El libro ha abordado cuestiones ligadas a la teoría, a la metodología, la ética y la divulgación, cosa que espero será una base útil para los lectores interesados en el análisis, el estudio, la aplicación y la extensión del campo de los estudios visuales, narrativos y creativos en sus propios proyectos de estudio y de investigación.

---

[1] *Visualista* fue un término empleado por Eric Margolis para referirse a una audiencia de investigadores visuales en la conferencia de la International Visual Sociological Association celebrada en Urbino en el año 2006.

[2] La *Red de Investigación en torno a la familia, la identidad y el género* es un grupo de investigación interdisciplinar de la Universidad de Cardiff. La red se fundó en 2010 por investigadores que trabajaban los profundos y complejos temas de la familia, la identidad y el género desde la perspectiva de múltiples y diversas disciplinas. El equipo está coordinado por los siguientes investigadores de la Universidad de Cardiff: Dr. Tracey Loughran (Historia), Dr. Katherine Shelton (Psicología), Dr. Melanie Bigold (Literatura inglesa) y Dr. Dawn Mannay (Ciencias Sociales). La organización de los talleres de *la Construcción y la Deconstrucción de la Identidad* fue llevada a cabo por los coordinadores junto con Erin Roberts, estudiante de doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales.

[3] *Ministry of Life* ha facilitado trabajo juvenil durante seis años a la juventud desfavorecida y marginada de Gales. En este tiempo se han llevado a cabo eventos comunitarios, talleres y clubes juveniles, acreditación y producción artísticas, cursos y eventos para la gente joven.

[4] "Comprendiendo las experiencias educativas y las opiniones, la realización, los logros y las aspiraciones de los niños bajo tutela del Estado en Gales" fue fundado por el *Departamento de Educación y Talento*, Gobierno de Gales; y la investigación fue llevada a cabo por el *Centro de Investigación y Desarrollo del Cuidado Social de la Infancia*, Universidad de Cardiff, en colaboración con *Voces desde el Cuidado, Red de Acogida Familiar y SPICE*.

Referencias bibliográficas*

Introducción

Bacic, R. (2013). "Arpilleras: Evolution and Revolution" Keynote Paper and Exhibition, *3rd International Visual Methods Conference*, Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand, 2-6 September 2013.

Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London: Sage. (Trad. esp.: *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2010).

Belton, R. (2002). *Art: The World of Art from Aboriginal to American Pop, Renaissance Masters to Postmodernism*. London: Flame Tree.

Brady, G., & Brown, G. (2013). Rewarding but Let's Talk About the Challenges: Using Arts Based Methods in Research with Young Mothers. *Methodological Innovations Online*, 8 (1), 99-112.

Fine, G. A., & Deegan, J. (1996). Three Principles of Serendip: Insight, Chance, and Discovery in Qualitative Research. *Qualitative Studies in Education*, 9 (4), 434-447.

Goggin, D. (2003). Introduction. En: C. McEwan. Building a postcolonial archive? Gender, Collective Memory and Citizenship in Post-Apartheid South Africa. *Journal of Southern African Studies*, 29 (3), 748.

Goff, S., Kleppel, R., Lindenauer, P., & Rothberg, M. (2013). "Hospital Workers" Perceptions of Waste: a Qualitative Study Involving Photo-elicitation. *BMJ Quality & Safety*, 22, 826-835.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Buckingham: Open University Press.

Harper, D. (2012). *Visual Sociology*. London: Routledge.

Lomax, H. (2012). Shifting the Focus: Children's Image-making Practices and their Implications for Analysis. *International Journal of Research and Method in Education, Special Issue-Problematising Visual Methods*, 35 (3), 227-234.

Lomax, H., & Fink, J. (2010). Interpreting Images of Motherhood: The Contexts and Dynamics of Collective Viewing. *Sociological Research Online*, 15 (3).

Lomax, H., Fink, J., Singh, N., & High, C. (2011). The Politics of Performance: Methodological Challenges of Researching Children's Experiences of Childhood through the Lens of Participatory Video. *International Journal of Social Research Methodology*, 14 (3), 231-243.

Luttrell, W., & Chalfen, R. (2010). Lifting up the Voices of Participatory Research. *Visual Studies*, 25 (3), 197-200.

Mead, M. (1995). Visual Anthropology in a Discipline of Worlds. En: P. Hocking (Ed.). *Principles of Visual Anthropology*, pp. 3-10. Berlin: Mouton de Gruyter.

Mannay. D. (2008). Picture this! An Intergenerational Case Study Involving Participantdirected Visual Data Production. *Cardiff School of Social Sciences Paper 122 Postgraduate Café Papers*. Cardiff: Cardiff University.

— (2010). Making the Familiar Strange: Can Visual Research Methods Render the Familiar Setting more Perceptible? *Qualitative Research*, 10 (1), 91-111.

— (2012). *Mothers and Daughters on the Margins: Gender, Generation and Education*. PhD Thesis, Cardiff University.

— (2013a). Keeping Close and Spoiling: Exploring Discourses of Social Reproduction and the Impossibility of Negotiating Change and Maintaining Continuity in Urban South Wales. *Gender and Education*, 25 (1), 91-107.

— (2013b). "Who put that on there … why why why?" Power Games and Participatory Techniques of Visual Data Production. *Visual Studies*, 28 (2), 136-146.

— (2014). Mother and Daughter "Homebirds" and Possible Selves: Generational (Dis) connections to Locality and Spatial Identity in South Wales. En: N. Worth, & R. Vanderbeck (Eds.) *Intergenerational Space. Routledge Studies in Human Geography*. London: Routledge.

Mannay, D., & Edwards, V. (2013). It's Written in the Sand: Employing Sandboxing to Explore the Experiences of Non-traditional, Mature Students in Higher Education. Presented at: *Society for Research into Higher Education (SRHE) Annual Research Conference 2013*, Celtic Manor, Newport, Wales, UK, 11-13 December 2013.

Mannay, D., Grant, A. & Marzella, R. (2014). Motherhood, Morality and Infant Feeding. Presented at: *MeSC-Medicine, Science and Culture Event*, Cardiff University, Cardiff, Wales, UK, 15 October 2014.

Mannay, D., & Morgan, M. (2015). Doing Ethnography or Applying a Qualitative Technique?: Reflections from the "Waiting Field". *Qualitative Research*, 15 (2), 166-182.

Mannay, D., & Wilcock, C. (2015). What Students Want? Exploring the Role of the Institution in Supporting Successful Learning Journeys in Online Distance Education. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 17 (1), 49-63.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.

Mills, D., & Ratcliffe, R. (2012). After Method? Ethnography in the Knowledge Economy. *Qualitative Research*, 12 (2), 147-164.

Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.

Pauwels, L. (2011). An Integrated Conceptual Framework for Visual Social Research. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 3-23. London: Sage.

Reavey, P. (2011). The Return to Experience: Psychology and the Visual. En: P. Reavey (Ed.). *Visual Methods in Psychology: Using and Interpreting Images in Qualitative Research*, pp. 1-16. London: Routledge.
Richardson, M. (2015). Embodied Intergenerational: Family Position, Place and Masculinity. *Gender, Place and Culture*, 22 (2), 157-171.
Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. London: Sage.
— (2010). *Doing Family Photography: The Domestic, the Public and the Politics of Sentiment*. Farnham: Ashgate.
Spencer, S. (2011). *Visual Research Methods in the Social Science: Awakening Visions*. London: Routledge.
Sweetman, P. (2009). Just Anybody? Images, Ethics and Recognition. En: John Gillett (Ed.). *Just Anybody. Renja Leino*, pp. 7-9. Winchester: Fotonet/The Winchester Gallery.
Wahl, H. (2014). Negotiating Representation in Israel and Palestine. *Visual Studies*, 29 (1), 1-14.

Capítulo 1. *Cartografiar imágenes*

Bal, M. (2007). Lost in Space, Lost in the Library. En: S. Durrant, & C. M. Lord. *Essays in Migratory Aesthetics: Cultural Practices between Migration and Art-making*, pp. 23-36. Amsterdam: Rodopi.
Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London: Sage. (Trad. esp.: *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2010).
Belton, R. (2002). *Art: The World of Art from Aboriginal to American Pop, Renaissance Masters to Postmodernism*. London: Flame Tree.
Bethlehem, L., & Harris, A. (2012). Unruly Pedagogies; Migratory Interventions: Unsettling Cultural Studies. *Critical Arts*, 26 (1), 3-13.
Biella, P. (2002). The Legacy of John Collier, Jr. *Visual Anthropology Review*, 17 (2), 50-60.
Brown, R. (2009). Photography, Ongoing Moments and Strawberry Fields, the Active Presence of Absent Things. Conference Paper at the *International Visual Sociology Association, Annual Conference*, University of Cumbria, Carlisle.
Chadwick, W. (1990). *Women, Art and Society*. London: Thames and Hudson.
Chapman, J. (2000). *Fragmentation in Archaeology: People, Places and Broken Objects in the Prehistory of South-eastern Europe*. London: Routledge.
Clarke, J. (2011). Breaking Methodological Boundaries? Exploring Visual, Participatory Methods with Adults and Young Children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (3), 321-330.
Collier, J. (1957). Photography in Anthropology: A Report on Two Experiments. *American Anthropologist*, 59 (5), 843-859.
Collier, M. (2007). The Applied Visual Anthropology of John Collier: A Photo Essay. En:

S. Pink (Ed.). *Visual Interventions: Applied Visual Anthropology*. London: Berghahn.
Deleuze, G., & Foucault, M. (1990). Intellectuals and Power. En: R. Ferguson (Ed.). *Discourses: Conversations in Postmodern Art and Culture*, pp. 9-16, Cambridge, MA: MIT Press.
Dicks, B., Soyinka, B. L., & Coffey, A. J. (2006). Multimodal Ethnography. *Qualitative Research*, 6 (1), 77-96.
Fink, J. (2012). Walking the Neighbourhood, Seeing the Small Details of Community Life: Reflections from a Photography Walking Tour. *Critical Social Policy*, 32 (1), 31-50.
Gallagher, M. (2008). Power is not an Evil: Rethinking Power in Participatory Methods. *Children's Geographies*, 6 (2): 137-151.
Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Pelican.
Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrell, D. (2015). *Participatory Research with Children and Young People*. London: Sage.
Harper, D. (2002). Talking About Pictures: A Case for Photo Elicitation. *Visual Studies*, 17 (1), 14-26.
— (2012). *Visual Sociology*. London: Routledge.
Hemming, P. J. (2008). Mixing Qualitative Research Methods in Children's Geographies. *Area*, 40 (2), 152-162.
Holland, S., Renold, E., Ross, N. J., & Hillman, A. (2010). Power, Agency and Participatory Agendas: A Critical Exploration of Young People's Engagement in Participative Qualitative Research. *Childhood*, 17 (3), 360-375.
Hurdley, R. (2006). Dismantling Mantelpieces: Narrating Identities and Materializing Culture in the Home. *Sociology*, 40 (4), 717-733.
Kara, H. (2015). *Creative Research Methods in the Social Sciences: A Practical Guide*. Bristol: Policy Press.
Lambert, T. (2014). Beauty Ideals. En: M. D. Smith (Ed.). *Cultural Encyclopedia of the Breast*. London: Rowman and Littlefield.
Liebenberg, L. (2009). The Visual Image as a Discussion Point: Increasing Validity in Boundary Crossing Research. *Qualitative Research*, 9 (4), 441-467.
MacNaughton, G., & Smith, K. (2009) Children's Rights in Early Childhood. En: M. J. Kehily (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies* (2nd edn), pp. 161-76. Maidenhead: Open University Press.
Mannay, D. (2010). Making the Familiar Strange: Can Visual Research Methods Render the Familiar Setting more Perceptible? *Qualitative Research*, 10 (1), 91-111.
Margolis, E., & Pauwels, L. (Eds.) (2011). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*. London: Sage.
Martínez Pérez, A. (2007). The Rhythm of our Dreams: A Proposal for an Applied Visual Anthropology. En: S. Pink (Ed.). *Visual Interventions: Applied Visual Anthropology*, pp. 227-246. Oxford: Berghahn.

Mills, D., & Ratcliffe, R. (2012). After Method? Ethnography in the Knowledge Economy, *Qualitative Research*, 12 (2), 147-164.
Monk, D. (2009). Childhood and the Law. En: M. J. Kehily (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies* (2nd edn), pp. 177-97. Maidenhead: Open University Press.
Olsen, B. (2010). *In Defense of Things: Archaeology and the Ontology of Objects*. Plymouth: AltaMira Press.
O'Neill, M. (2012). Ethno-mimesis and Participatory Arts. En: S. Pink (Ed.). *Advances in Visual Methodology*, pp. 153-172. London: Sage.
Pauwels, L. (2010). Visual Sociology Reframed: An Analytical Synthesis and Discussion of Visual Methods in Social and Cultural Research. *Sociological Methods and Research*, 38 (4), 545-581.
— (2011). An Integrated Conceptual Framework for Visual Social Research. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds.). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 3-23. London: Sage.
Payne, L. (2009). Twenty Years On: The Implementation of the UN Convention on the Rights of the Child in the United Kingdom. *Children and Society*, 23 (1), 16-28.
Pink, S. (Ed.) (2007). *Visual Interventions: Applied Visual Anthropology*. Oxford: Berghahn.
Prosser, J. (2006). Researching with Visual Images Some Guidance Notes and a Glossary for Beginners. *Working Paper: Real Life Methods*. University of Manchester and University of Leeds.
Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9 (3), 321-341.
Richardson, M. (2015). Embodied Intergenerational: Family Position, Place and Masculinity. *Gender, Place and Culture*, 22 (2), 157-171.
Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials* London: Sage.
— (2010). *Doing Family Photography: The Domestic, the Public and the Politics of Sentiment*. Farnham: Ashgate.
Ross, N. J., Renold, E., Holland, S., & Hillman, A. (2009). Moving Stories: Using Mobile Methods to Explore the Everyday Lives of Young People in Public Care. *Qualitative Research*, 9 (5), 605-623.
Spencer, S. (2011). *Visual Research Methods in the Social Sciences: Awakening Visions*. London: Routledge.
United Nations (1990). *Convention on the Rights of the Child*. **http://www.unicef.org/rightsite/**
Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education and Behaviour*, 24 (3), 185-192.

Capítulo 2. *Hacer de lo familiar algo extraño*

Aguilar, F.(1981). *Landlessness and Hired Labour in Philippine Rice Farms*. Norwich:

GeoBooks.
Atkinson, P., Coffey, A., & Delamont, S. (2003). *Key Themes in Qualitative Research*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
Ball, M. S., & Smith, G. W. H. (1992). *Analyzing Visual Data*. London: Sage.
— (2001). Technologies of Realism? Ethnographic Use of Photography and Film. En: P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.). *Handbook of Ethnography*, pp. 302-20. London: Sage.
Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London: Sage. (Trad. esp.: *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2010).
Becker, H. (1971). Footnote. En: M. Wax, S. Diamond, & F. Gearing (Eds.). *Anthropological Perspectives on Education*, pp. 3-27. New York: Basic Books.
Butler, P. (2006). Down and Out in Bermondsey? Not at All. *Society Guardian*, 11 October.
Chamberlain, K., Cain, T., Sheridan, J., & Dupuis, A. (2011). Pluralisms in Qualitative Research: From Multiple Methods to Integrated Methods, *Qualitative Research in Psychology*, 8 (2), 151-169.
Cohen, S. (2011). *Folk Devils and Moral Panics*. London: Routledge.
Damon, F. H. (2000). To Restore the Events? On the Ethnography of Malinowski's Photography. *Visual Anthropology Review*, 16 (1), 71-7.
Delamont, S., & Atkinson, P. (1995). *Fighting Familiarity: Essays on Education and Ethnography*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
Deleuze, G. (2000). *Proust and Signs* (R. Howard, trans.). London: Athlone.
Edwards, E. (2014). Out and About: Photography, Topography, and Historical Imagination. En: O. Shevchenko (Ed.). *Double Exposure: Memory and Photography*, pp. 177-210. London: Transactional.
Erikson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. En: M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, pp. 119-58. New York: Macmillan.
Evans, G. (2006). *Educational Failure and Working Class White Children in Britain*. London: Palgrave Macmillan.
Gauntlett, D. (2007). *Creative Explorations: New Approaches to Identities and Audiences*. London: Routledge.
Geer, B. (1964). First Days in the Field. En: P. E. Hammond (Ed.). *Sociologists at Work*, pp. 372-398. New York: Basic Books.
Goff, S., Kleppel, R., Lindenauer, P., & Rothberg, M. (2013). Hospital Workers' Perceptions of Waste: a Qualitative Study Involving Photo-elicitation. *BMJ Quality & Safety*, 22, 826-835.
Gurevitch, Z. D. (1998). The Other Side of Dialogue: On Making the Other Strange and the Experience of Otherness. *American Journal of Sociology*, 93(5), 1179-1799.
Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3ª ed.). London: Routledge.
Henry, A. (2001). Looking Two Ways: Identity, Research, and Praxis in the Caribbean Community. En: B. Mercher, & A. Ingram-Willis (Eds). *Multiple and Intersecting*

Identities in Qualitative Research, pp. 61-8. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Hett, G. (2014). She is an English Speaker, but that is not her Identity! Exploring Teachers' Language Practices in a Syrian English-as-a-Foreign-Language Institute. Unpublished Doctoral thesis, University of East Anglia.
Hodkinson, P. (2005). Insider Research in the Study of Youth Cultures. *Journal of Youth Studies*, 8(2), 131-149.
IOM (Institute of Medicine) (2012). *Best care at lower cost: The path to continuously learning health care in America*. Washington, DC: The National Academies Press.
Johnson, G. A., Pfister, E. A., & Vindrola-Padros, C. (2012). Drawings, Photos, and Performances: Using Visual Methods with Children. *Visual Anthropology Review*, 28 (2), 164-177.
Kaomea, J. (2003). Reading Erasures and Making the Familiar Strange: Defamiliarising Methods for Research in Formerly Colonized and Historically Oppressed Communities. *Educational Researcher*, 32(2), 14-25.
Lucey, H., Melody, J., & Walkerdine, V. (2003). Uneasy Hybrids: Psychological Aspects of Becoming Educationally Successful for Working-class Young Women. *Gender and Education*, 15 (3), 285-299.
Mannay, D. (2006). Structural Constraints and School Choice: The Theory of Reasoned Action and the Theory of Planned Behaviour. Unpublished BA thesis. Cardiff University.
— (2010). Making the Familiar Strange: Can Visual Research Methods Render the Familiar Setting more Perceptible? *Qualitative Research*, 10(1), 91-111.
— (2013). "Keeping close and spoiling" revisited: exploring the significance of "home" for family relationships and educational trajectories in a marginalised estate in urban south Wales. *Gender and Education*, 25(1), 91-107.
Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity.
Mellor, D. J. (2006). Playground Romance: An Ethnographic Study of Friendship and Romance in Children's Relationship Cultures'. Unpublished PhD thesis, Cardiff University.
Oakley, A. (1981). *Subject Woman*. London: Martin Robertson.
Pauwels, L. (2011). An Integrated Conceptual Framework for Visual Social Research. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds.). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 3-23. London: Sage.
Pilcher, J. (1995). *Age and Generation in Modern Britain*. Oxford: Oxford University Press.
— & Whelehan, I. (2004). *Fifty Key Concepts in Gender Studies*. London: Sage.
Pink, S. (2004). Applied Visual Anthropology Social Intervention, Visual Methodologies and Anthropology Theory. *Visual Anthropology Review*, 20(1), 3-16.
Radnofsky, M. L. (1996). Qualitative Models: Visually Representing Complex Data in an Image/Text Balance. *Qualitative Inquiry*, 2(4), 385-410.
Renold, E. (2005). *Girls, Boys and Junior Sexualities*. London: Routledge Falmer.
Richardson, M. (2015). Embodied Intergenerational: Family Position, Place and

Masculinity. *Gender, Place and Culture*, 22 (2), 157-171.
Rogan A. I., & de Kock, D. M. (2005). Chronicles from the Classroom: Making Sense of the Methodology and Methods of Narrative Analysis. *Qualitative Inquiry* 11(4): 628-649.
Rose, G. (2013). On the Relation between "Visual Research Methods" and Contemporary Visual Culture. *Sociological Review*, 62 (1), 24-46.
Schevchenko, O. (Ed.) (2014). *Double Exposure: Memory and Photography*. London: Transaction Publishers.
Sikes, P. (2003). Making the Familiar Strange: A New Look at Inequality in Education. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 243-248.
— (2006). Travel Broadens the Mind or Making the Strange Familiar: The Story of a Visiting Academic. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 523-540.
Skeggs, B. (1997). *Formations of Class and Gender*. London: Sage.
— (2004). *Class, Self and Culture*. London: Routledge.
Song, M., & Parker, D. (1995). Commonality, Difference and the Dynamics of Discourse in In-depth Interviewing. *Sociology*, 29 (2), 241-256.
Spencer, S. (2011). *Visual Research Methods in the Social Sciences: Awakening Visions*. London: Routledge.
Stouffer, W. B., Jeffrey, S., & Oliva, M. G. (2004). Making the Strange Familiar: Creativity and the Future of Engineering Education. En: *Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition*, Washington, DC: American Society for Engineering Education, Session 1615.
Thorne, B. (1993). *Gendered Play: Boys and Girls in School*. Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
Tillman, L. C. (2002). Culturally Sensitive Research Approaches: An African-American Perspective. *Education Researcher*, 31 (9), 3-12.
Toynbee, P. (2003). *Hard Work-Life in Low-Pay Britain*. London: Bloomsbury.
Vrasidas, C. (2001). Interpretivism and Symbolic Interactionism: "Making the Familiar Strange and Interesting Again". En: Educational Technology Research', in W. Heinecke, & J. Willis (Eds.) *Research Methods in Educational Technology*, pp. 81-99. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Capítulo 3. *Metodologías participativas*

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. New York, NJ: Perseus Books.
Barrera, P. (Ed.) (2011). *Seeking Sanctuary: Journeys of Despair and Hope*. Cardiff: Communities First Ethnic Minorities Programme.
Bacic, R. (2013). "Arpilleras: Evolution and Revolution" Keynote Paper and Exhibition. *3rd International Visual Methods Conference*. Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand, 2-6 September 2013. **http://www.cain.ulst.ac.uk/quilts/exhibit/followup.html**
Barter, C., McCarry, M., Berridge, D., & Evans, K. (2009). *Partner Exploitation and*

Violence in Teenage Intimate Relationships. London: NSPCC.
Belin, R. (2005). Photo-elicitation and the Agricultural Landscape: "Seeing" and "Telling" about Farming, Community and Place. *Visual Studies*, 20 (1), 56-68.
Blakeley, G., & Saward, M. (2009). Political Ordering. En: S. Bromley, J. Clarke, S. Hinchcliffe, & S. Taylor (Eds.). *Exploring Social Lives*, pp. 347-90. Milton Keynes: The Open University.
Chalfen, R. (2011). Differentiating Practices of Participatory Media Production. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 186-200. London: Sage.
Clarke, J. (2009). Making National Identities: Britishness in Question. En: S. Bromley, J. Clarke, S. Hinchcliffe, & S. Taylor (Eds.). *Exploring Social Lives*, pp. 203-46. Milton Keynes: The Open University.
Clark-Ibañez, M. (2004). Framing the Social World with Photo-elicitation Interviews. *American Behavioral Scientist*, 47 (12), 1507-1527.
Clendon, J. (2006). Mother/daughter Intergenerational Interviews: Insights into Qualitative Interviewing. *Contemporary Nurse*, 23 (2): 243-251.
Delamont, S., & Atkinson, P. (1995). *Fighting Familiarity: Essays on Education and Ethnography*. Cresskill, NJ.: Hampton Press.
Dodman, D. R. (2003). Shooting in the City: An Autobiographical Exploration of the Urban Environment in Kingston, Jamaica. *Area*, 35 (3). 293-304.
Engestrom, Y. (2007). From Communities of Practice to Mycorrhizae. En: J. Hughes, N. Jewson, & L. Unwin (Eds.). *Communities of Practice: Critical Perspectives*. London: Routledge.
Fink, J., & Lomax, H. (2012). Introduction: Inequalities, Images and Insights for Policy and Research. *Critical Social Policy*, 32 (1), 1-8.
Gabb, J. (2008). *Researching Intimacy in Families*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Gallagher, M. (2008). Power is not an Evil: Rethinking Power in Participatory Methods. *Children's Geographies*, 6 (2), 137-151.
Gauntlett, D., & Holzwarth, P. (2006). Creative and Visual Methods for Exploring Identities. *Visual Studies*, 21 (1), 82-91.
Geer, B. (1964). First Days in the Field. En: P. E. Hammond (Ed.). *Sociologists at Work*, pp. 372-98. New York: Basic Books.
Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Pelican. (Trad. esp.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Martínez de Murguía, 1987).
Goggin, D. (2003). Introduction. En: C. McEwan. Building a Postcolonial Archive? Gender, Collective Memory and Citizenship in Post-Apartheid South Africa. *Journal of Southern African Studies*, 29 (3), 748.
Haggerty, K. D. (2004). Displaced Expertise: Three Constraints on the Policy Relevance of Criminological Thought. *Theoretical Criminology*, 8 (2), 211-311.
Harper, D. (2002). Talking About Pictures: A Case for Photo Elicitation. *Visual Studies*, 17 (1), 14-26.

Haraway, D. J. (1991). *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. London: Routledge. (Trad. esp.: *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra, 1995).

Jarvinen, J., Kail, A., & Miller, I. (2008). *Violence Against Women: Hard Knock Life*. London: New Philanthropy Capital.

Joanou, J. P. (2009). The Bad and the Ugly: Ethical Concerns in Participatory Photographic Methods with Children Living and Working on the Streets of Lima, Peru. *Visual Studies*, 24 (3), 214-233.

Kallio, K. P. (2008). The Body as a Battlefield: Approaching Children's Politics. *Geografiska Annaler/Human Geography*, 90 (3), 285-297.

Kaomea, J. (2003). Reading Erasures and Making the Familiar Strange: Defamiliarising Methods for Research in Formerly Colonized and Historically Oppressed Communities. *Educational Researcher*, 32 (2), 14-25.

King, L. A., & Hicks, J. A. (2007). Lost and Found Possible Selves: Goals, Development and Well-being. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 114, 27-37.

Lomax, H., Fink, J., Singh, N., & High, C. (2011). The Politics of Performance: Methodological Challenges of Researching Children's Experiences of Childhood through the Lens of Participatory Video. *International Journal of Social Research Methodology*, 14 (3), 231-243.

Luttrell, W., & Chalfen, R. (2010). Lifting up the Voices of Participatory Research. *Visual Studies*, 25 (3), 197-200.

Mannay, D. (2010). Making the Familiar Strange: Can Visual Research Methods Render the Familiar Setting more Perceptible? *Qualitative Research*, 10 (1), 91-111.

— (2011). Taking Refuge in the Branches of a Guava Tree: The Difficulty of Retaining Consenting and Non-consenting Participants. Confidentiality as an Indigenous Researcher. *Qualitative Inquiry*, 17 (10), 962-964.

— (2013a). "Who put that on there … why why why?" Power Games and Participatory Techniques of Visual Data Production. *Visual Studies*, 28 (2), 136-146.

— (2013b). "I Like Rough Pubs": Exploring Places of Safety and Danger in Violent and Abusive Relationships. *Families, Relationships and Societies*, 2 (1), 131-137.

— (2013c). The Permeating Presence of Past Domestic and Familial Violence: So Like I'd Never Let Anyone Hit me but I've Hit them, and I Shouldn't have Done. En: J. Ribbens McCarthy, C. Hooper, & V. Gillies (Eds.). *Family Troubles? Exploring Changes and Challenges in the Family Lives of Children and Young People*, pp. 151-62. Bristol: Policy Press.

— & Morgan, M. (2015). Doing Ethnography or Applying a Qualitative Technique?: Reflections from the "Waiting Field'", *Qualitative Research*, 15 (2): 166-82.

Martínez Pérez, A. (2007). The Rhythm of our Dreams: A Proposal for an Applied Visual Anthropology. En: S. Pink (Ed.). *Visual Interventions: Applied Visual Anthropology*, pp. 227-246. Oxford: Berghahn.

Mason, P. (2005). Visual Data in Applied Qualitative Research: Lessons from

Experience. *Qualitative Research*, 5 (3), 325-346.
Miller, P. H. (2011). *Theories of Developmental Psychology* (5ª ed.). Worth: New York.
Mills, D., & Ratcliffe, R. (2012). After Method? Ethnography in the Knowledge Economy. *Qualitative Research*, 12 (2), 147-164.
Mizen, P. (2005). A Little "Light Work"? Children's Images of their Labour. *Visual Studies*, 20 (2), 124-139.
O'Neill, M. (2012). Ethno-mimesis and Participatory Arts. En: S. Pink (Ed.). *Advances in Visual Methodology*, pp. 153-72. London: Sage.
Packard, J. (2008). "I'm Gonna Show you What it's Really Like Out Here": The Power and Limitation of Participatory Visual Methods. *Visual Studies*, 23 (1), 63-76.
Pauwels, L. (2011). An Integrated Conceptual Framework for Visual Social Research. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds.). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 3-23. London: Sage.
Pink, S. (2004). Applied Visual Anthropology Social Intervention, Visual Methodologies and Anthropology Theory. *Visual Anthropology Review*, 20 (1), 3-16.
Pole, C. (2007). Researching Children and Fashion: an Embodied Ethnography. *Childhood*, 14 (1), 67-84.
Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. *European Journal Social Theory*, 5 (2), 243-263.
Renold, E., & Ringrose, J. (2011). Schizoid Subjectivities: Re-theorising Teen-girls. Sexual Cultures in an Era of "Sexualisation". *Journal of Sociology*, 47 (4), 389-409.
Rights of Women (2010). *Measuring Up? UK Compliance with International Commitments on Violence Against Women in England and Wales*. London: Rights of Women.
Rivoal, I., & Salazar, N. B. (2013). Contemporary Ethnographic Practice and the Value of Serendipity. *Social Anthropology*, 21 (2): 178-185.
Rock, P. (2007). Symbolic Interactionism and Ethnography. En: P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.). *Handbook of Ethnography*, pp. 26-39. London: Sage.
Rose, G. (2010). *Doing Family Photography: The Domestic, the Public and the Politics of Sentiment*. Farnham: Ashgate.
Thompson, P. (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. Abingdon: Routledge.
Twine, F. W. (2006). Visual Ethnography and Racial Theory: Family Photographs as Archives of Interracial Intimacies. *Ethnic and Racial Studies*, 29 (3), 487-511.
Wahl, H. (2014). Negotiating Representation in Israel and Palestine. *Visual Studies*, 29 (1), 1-14.
Walmsley, J., & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Futures*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Women's National Coalition (2010). *A Bitter Pill to Swallow: Report from WNC Focus Group to Inform the Department of Health Task Force on the Health Aspects of Violence Against Women and Girls*. London: WNC.

Woodward, S. (2008). Digital Photography and Research Relationships: Capturing the Fashion Moment. *Sociology*, 42 (5), 857-872.
Wright, T. (2011). Press Photography and Visual Rhetoric. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds.). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 317-36. London: Sage.
Yates, L. (2010). The Story they want to Tell, and the Visual Story as Evidence: Young People, Research Authority and Research Purposes in the Education and Health Domains. *Visual Studies*, 25 (3), 280-291.

Capítulo 4. *Problematizar la interpretación*

Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London: Sage. (Trad. esp.: *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2010).
Barthes, R. (1981). *Camera Lucida: Reflections on Photography*. New York: Hill and Wang. (Trad. esp.: *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós, 1995).
Belin, R. (2005). Photo-elicitation and the Agricultural Landscape: "Seeing" and "Telling" about Farming, Community and Place. *Visual Studies*, 20 (1), 56-68.
Berger, J. (1972). *About Looking: Writers and Readers*. London: Penguin.
British Broadcasting Corporation (2014). *Bingo, Barbie and Barthes: 50 Years of Cultural Studies*. London: BBC Radio 4. **http://www.bbc.co.uk/programmes/b03c2zw4**
Brown, R. (2009). Photography, Ongoing Moments and Strawberry Fields, the Active Presence of Absent Things. Conference Paper at the *International Visual Sociology, Annual Conference*, University of Cumbria, Carlisle.
Butler, J. (2009). *Frames of War: When is Life Grievable?* London: Verso.
Cohen, S. (1973). *Folk Devils and Moral Panics*. London: Paladin.
— (2011). *Folk Devils and Moral Panics*: London: Routledge.
Curtis, J. C. (1986). Dorothea Lange, Migrant Mother, and the Culture of the Great Depression. *Winterthur Portfolio*, 21 (1), 1-20.
Da Vanzo, J., & Goldscheider, F. K. (2010). Coming Home Again: Returns to the Parental Home of Young Adults. *Population Studies: A Journal of Demography*, 44 (2): 241-255.
Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple Methods in Qualitative Research with Children: More Insight or Just More? *Qualitative Research*, 5 (4), 417-436.
Duncan, J., & Ley, D. (Eds.) (1993). *Place/Culture/Representation*. London: Routledge.
Dyer, G. (1982). *Advertising as Communication*. London: Routledge.
Fink, J., & Lomax, H. (2014). Challenging Images? Dominant, Residual and Emergent Meanings in On-line Media Representations of Child Poverty. *Journal for the Study*

of British Cultures, 1 (21), 79-95.
Galman, S. (2009). The Truthful Messenger: Visual Methods and Representation in Qualitative Research in Education. *Qualitative Research*, 9 (2), 197-217.
Gauntlett, D., & Holzwarth, P. (2006). Creative and Visual Methods for Exploring Identities. *Visual Studies*, 21 (1), 82-91.
Gill, R. (2011). Bend it Like Beckham? The Challenges of Reading Gender and Visual Culture. En: P. Reavey (Ed.). *Visual Methods in Psychology: Using and Interpreting Images in Qualitative Research*, pp. 29-42. London: Routledge.
Goffman, I. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday. (Trad. esp.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Martínez de Murguía, 1987).
— (1979). *Gender Advertisements*. New York: Macmillan.
Gordon, L. (2009). *Dorothea Lange: A Life Beyond Limits*. New York: W. W. Norton & Company.
Gurevitch, Z. D. (1998). The Other Side of Dialogue: On Making the Other Strange and the Experience of Otherness. *American Journal of Sociology*, 93 (5), 1179-1999.
Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T., Clarke, J., & Roberts, B. (1978). *Policing the Crisis: Mugging, the State, and Law and Order*. London and Basingstoke: Macmillan.
Hartman, R., & Lucaites, J. L. (2007). *No Caption Needed: Iconic Photographs, Public Culture, and Liberal Democracy*. Chicago: University of Chicago Press.
Harper, D. (2012). *Visual Sociology*. London: Routledge.
— & Faccioli, P. (2000). Small, Silly Insults, Mutual Seduction and Misogyny: the Interpretation of Italian Advertising Signs. *Visual Sociology*, 15 (1), 23-50.
Hetherington, K., & Havard, C. (2014). Consumer Society? Identity and Lifestyle. En: G. Blakeley, J. Allen (Eds.). *Making Social Lives*, pp. 115-46. Milton Keynes: Open University Press.
Hinthorne, L. L., Schneider, K. (2012). Playing with Purpose: Using Serious Play to Enhance Participatory Development Communication in Research. *International Journal of Communication*, 6: 2801-2824.
Hollway, W., & Jefferson, T. (2013). *Doing Qualitative Research Differently: Free Association, Narrative and the Interview Method* (2ª ed.). London: Sage.
Howard, J. K., & Eckhardt, S. A. (2005). Why Action Research? The Leadership Role of the Library Media Specialist. *Library Media Connection*, 24 (2), 32-34.
Hutton, D. (2004). Margret Lowenfeld's World Technique. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9 (4), 605-612.
Kearney, K. S., & Hyle, A. E. (2004). Drawing Out Emotions: The Use of Participant produced Drawings in Qualitative Inquiry. *Qualitative Research*, 4 (3), 361-382.
Limpkin, C. (1972). *The Battle of Bogside*. London: Penguin.
Lincoln, S. (2012). *Youth Culture and Private Space*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Lomax, H. (2012). Shifting the Focus: Children's Image-Making Practices and their Implications for Analysis. *International Journal of Research and Method in*

Education, Special Issue-Problematising Visual Methods, 35 (3), 227-334.
— (2013). Troubled Talk and Talk about Troubles: Moral Cultures of Infant Feeding in Professional, Policy and Parenting Discourses. En: V. Gillies, C. A. Hooper, & J. Ribbens McCarthy, J. (Eds.). *Family Troubles? Exploring Changes and Challenges in the Family Lives of Children and Young People*, pp. 97-106 Bristol: Policy Press.
— Fink, J., Singh, N., & High, C. (2011). The Politics of Performance: Methodological Challenges of Researching Children's Experiences of Childhood through the Lens of Participatory Video. *International Journal of Social Research Methodology*, 14 (3), 231-243.
Lowenfeld, M. (1939). The World Pictures of Children. *British Journal of Medical Psychology*, 18, 65-101.
— (1950). The Nature and Use of the Lowenfeld World Technique in Work with Children and Adults. *The Journal of Psychology*, 30 (2), 325-331.
— (1979). *The World Technique*. London: Allen and Unwin Press.
Mannay, D. (2010). Making the Familiar Strange: Can Visual Research Methods Render the Familiar Setting more Perceptible? *Qualitative Research*, 10 (1), 91-111.
— (2012). *Mothers and Daughters on the Margins: Gender, Generation and Education*. PhD Thesis, Cardiff University.
— (2013a). The Permeating Presence of Past Domestic and Familial Violence: So Like I'd Never Let Anyone Hit Me but I've Hit Them, and I Shouldn't have Done. En: V. Gillies, C. A. Hooper, & J. Ribbens McCarthy, J. (Eds.) *Family Troubles? Exploring Changes and Challenges in the Family Lives of Children and Young People*, pp. 151-62. Bristol: Policy Press.
— (2013b). Keeping Close and Spoiling: Exploring Discourses of Social Reproduction and the Impossibility of Negotiating Change and Maintaining Continuity in Urban South Wales. *Gender and Education*, 25 (1), 91-107.
Mannay, D., & Edwards, V. (2013). It's Written in the Sand: Employing Sandboxing to Explore the Experiences of Non-traditional, Mature Students in Higher Education. Presented at: *Society for Research into Higher Education (SRHE) Annual Research Conference 2013*, Celtic Manor, Newport, Wales, UK, 11-13 December 2013.
— (2014). Coffee, Milk and a Sprinkling of Sand: An Initiative to Assist Non-traditional, Mature students Form Supportive Networks in Higher Education. Presented at: *2014 FACE Annual Conference*, Salford University, Salford, UK, 2-4 July 2014.
Mannay, D., & Morgan, M. (2013). Anatomies of Inequality: Considering the Emotional Cost of Aiming Higher for Marginalised, Mature Mothers Re-entering Education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 19 (1), 57-75.
Mannay, D., & O'Connell, C. (2013). Accessing the Academy: Developing Strategies to Engage and Retain Marginalised Young People on Successful Educational Pathways. *Socialine Teorija, Empirija, Politika it Praktika-Social Theory, Empirics, Policy and Practice*, 7, 133-140.
McRobbie, A. (1991). *Feminism and Youth Culture: From Jackie to Just Seventeen*. Basingstoke: Macmillan.

Meltzer, M. (2000). *Dorothea Lange: A Photographer's Life*. New York: Syracuse University Press.
Mitchell, C. (2011). *Doing Visual Research*. London: Sage.
Morant, N. (1998). Social Representations of Gender in the Media. En: D. Miell, & M. Wetherell (Eds.). *Doing Social Psychology*, pp. 234-83. London: Sage.
Morrow, V. (2001). Using Qualitative Methods to Elicit Young People's Perspectives on their Environments: Some Ideas for Community Health Initiatives. *Health Education Research*, 16 (3), 255-268.
Moscovici, S. (1998). Social Consciousness and its History. *Culture & Psychology*, 4 (3), 411-429.
Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16 (3), 6-18.
Pauwels, L. (2011). An Integrated Conceptual Framework for Visual Social Research. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds.). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 3-23. London: Sage.
Radley, A. (2011). Image and Imagination. En: P. Reavey (Ed.). *Visual Methods in Psychology: Using and Interpreting Images in Qualitative Research*, pp. 17-28. London: Routledge.
Ramchadani, N. (2007). Golden Balls Strikes Again. *The Guardian*, 17 December 2007.
Reavey, P. (2011). The Return to Experience: Psychology and the Visual. En: P. Reavey (Ed.). *Visual Methods in Psychology: Using and Interpreting Images in Qualitative Research*, pp. 1-16. London: Routledge.
Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). Fitting in or Standing Out: Working-class Students in UK Higher Education. *British Educational Research Journal*, 32 (1), 1-19.
Reinhart, M., Edwards, H., & Duganne, E. (Eds.) (2006). *Beautiful Suffering: Photography and the Traffic in Pain*. Chicago: University of Chicago Press.
Richards, S. (1998). *A Semiotic Analysis of Wallis Adverts*.
Richardson, M. (2015). Embodied Intergenerational: Family Position, Place and Masculinity. *Gender, Place and Culture*, 22 (2), 157-171.
Ringrose, J. (2013). *Postfeminist Education: Girls and the Sexual Politics of Schooling*. Abingdon: Routledge.
Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. London: Sage.
— (2010). *Doing Family Photography: The Domestic, the Public and the Politics of Sentiment*. Farnham: Ashgate.
Rose-Adams, J. (2013). Leaving University Early: Exploring Relationships between Institution Type and Student Withdrawal and Implications for Social Mobility. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 15 (2), 96-112.
Sangganjanavanich, V. F., & Magnuson, S. (2011). Using Sand Trays and Miniature Figures to Facilitate Career Decision Making. *The Career Development Quarterly*, 59: 264-273.
Scholes, R. (1982). *Semiotics and Interpretation*. New Haven, CT: Yale University

Press.
Sennett, R. (2003). *Respect: The Formation of Character in an Age of Inequality*. London, New York: Penguin Books.
Spencer, S. (2011). *Visual Research Methods in the Social Science: Awakening Visions*. London: Routledge.
Steedman, C. (1986). *Landscape for a Good Woman: A Story of Two Women*. London: Virago.
Sturken, M., & Cartwright, L. (2009). *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture* (5ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
Tagg, J. (2003). Evidence, Truth and Order: Photographic Records and the Growth of the State. En: L. Wells (Ed.). *The Photographic Reader*. Abingdon: Routledge.
Thompson, J. B. (2005). The New Visibility. *Theory, Culture and Society*, 22 (6), 31-51.
Thomson, R., & Holland, J. (2005). Thanks for the Memory: Memory Books as a Methodological Resource in Biographical Research. *Qualitative Research*, 5(2): 201-219.
Tyler, I. (2008). Chav Mum Chav Scum. *Feminist Media Studies*, 8 (1), 17-34.
Weinrib, E. L. (2004). *Images of the Self: The Sandplay Therapy Process*. Cloverdale, CA: Temenos.
Wells, L. (Ed.) (2003). *The Photography Reader*. Abingdon: Routledge.
Wright, T. (1999). *The Photographer's Handbook* (2nd edn). London: Routledge. (Trad. esp.: *Manual de fotografía*. Madrid: Akal, 2001).
— (2011). Press Photography and Visual Rhetoric. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 317-36. London: Sage.
Zarzycka, M. (2012). Madonnas of Warfare, Angels of Poverty: Cutting through Press Photographs. *Photographies*, 5 (1), 71-85.

Capítulo 5. *La producción visual y narrativa de datos*

Abrahams, J., & Ingram, N. (2013). The Chameleon Habitus: Exploring Local Students' Negotiations of Multiple Fields. *Sociological Research Online*, 18 (4), 21.
Allport G. W. (1954). The Historical Background of Modern Social Psychology. En: G. Lindzey (Ed.). *Handbook of Social Psychology*. Reading, MA: Addison-Wesley.
Atkinson, P. (2012). Accidental Anthropologist, Sceptical Sociologist, Reluctant Methodologist. *Studies in Symbolic Interaction*, 38, 330-350.
— & Coffey, A. (2002). Revisiting the Relationship between Participant Observation and Interviewing. En: J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Eds.). *Handbook of Interview Research*, pp. 801-814. Thousand Oaks, CA: Sage.
— Delamont S., Lofland, J., & Lofland, L. (Eds.) (2001). *Handbook of Ethnography*. London: Sage.
Avramides, K., & Luckin, R. (2007). Towards the Design of a Representational Tool to Scaffold Students' Epistemic Understanding of Psychology in Higher Education. *Proceedings of the Workshop on AIED Applications for Ill-Defined Domains at the*

13th International Conference on Artificial Intelligence in Education. Los Angeles, CA.

Ball, M. S., Smith, G. W. H. (2001). Technologies of Realism? Ethnographic Use of Photography and Film. En: P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.). *Handbook of Ethnography*, pp. 302-20. London: Sage.

Barker, D. (1972). Keeping Close and Spoiling in a South Wales Town. *Sociological Review*, 20 (4), 569-590.

Barker, J., Weller, S. (2003). Is it Fun? Developing Child Centered Research Methods. *The International Journal of Sociology and Social Policy*, 23 (1-2), 33-58.

Baxter, M. B. (2004). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Educational Psychologist*, 39 (1), 31-42.

Cook, T., & Hess, E. (2007). What the Camera Sees and From Whose Perspective: Fun Methodologies for Engaging Children in Enlightening Adults. *Childhood*, 14, 29-45.

Damon, F. H. (2000). To Restore the Events? On the Ethnography of Malinowski's Photography. *Visual Anthropology Review*, 16 (1), 71-77.

Darbyshire, P., MacDougall, C., Schiller, W. (2005). Multiple Methods in Qualitative Research with Children: More Insight or Just More? *Qualitative Research*, 5 (4), 417-436.

Delamont, S. (2006). The Smell of Sweat and Rum: Teacher Authority in Capoeira Classes. *Ethnography and Education*, 1 (2), 161-175.

Delamont, S. (2007). Arguments against Autoethnography. *Qualitative Researcher*, 4, 2-4.

— (2009). The Only Honest Thing. *Ethnography and Education*, 4 (1), 51-64.

— (2012). Milkshakes and Convertibles: An Autobiographical Reflection. *Studies in Symbolic Interaction*, 39, 51-69.

Doloriert, C. H., Sambrook, S. (2011). Accommodating an Autoethnographic PhD: The Tale of the Thesis, the Viva Voce and the Traditional Business School. *Journal of Contemporary Ethnography*, 4 (4), 582-615.

Fine, G. A., & Deegan. J. (1996). Three Principles of Serendip: Insight, Chance, and Discovery in Qualitative Research. *Qualitative Studies in Education*, 9 (4), 434-447.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self on Everyday Life*. Harmondsworth: Pelican. (Trad. esp.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Martínez Murguía, 1987).

Goldstein, B. (2007). All Photos Lie: Images and Data. En: G. C. Stanczak (Ed.). *Visual Research Methods: Image, Society and Representation*, pp. 61-82. London: Sage.

Gurevitch, Z. D. (1998). The Other Side of Dialogue: On Making the Other Strange and the Experience of Otherness. *American Journal of Sociology*, 93 (5), 1179-1999.

Hammer, D., & Elby, A. (2002). On the Form of a Personal Epistemology. En: B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*, pp. 169-90. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hammersley, M. (2005). Ethnography: Potential, Practice, and Problems. *Qualitative*

Research Methodology Seminar Series. ESRC National Centre for Research Methods, University of Southampton.
— (2007). The Issue of Quality in Qualitative Research. *International Journal of Research & Method in Education*, 30 (3), 287-305.
— (2008). *Questioning Qualitative Inquiry*. London: Sage.
— & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3rd edn). London: Taylor and Francis.
Health and Social Care Information Centre (2010). *Infant Feeding Survey 2010*. **http://www.hscic.gov.uk/catalogue/PUB08694** Accessed 04.06.2014.
Henwood, K., Finn, M., & Shirani, F. (2008). Use of Visual Methods to Explore Parental Identities in Historical Time and Social Change: Reflections from the "Men-asfathers" Project. *Qualitative Research*, 9, 112-115.
Henwood, K., & Shirani, F. (2012). Researching the Temporal. En: H. Cooper (Ed.). *Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140.
Hurdley, R. (2013). *Home, Materiality, Memory and Belonging: Keeping Culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Johnson, G. A., Pfister, E. A., & Vindrola-Padros, C. (2012). Drawings, Photos, and Performances: Using Visual Methods with Children. *Visual Anthropology Review*, 28 (2), 164-177.
Kaomea, J. (2003). Reading Erasures and Making the Familiar Strange: Defamiliarising Methods for Research in Formerly Colonized and Historically Oppressed Communities. *Educational Researcher*, 32 (2), 14-25.
Kearney, K. S., Hyle, A. E. (2004). Drawing out Emotions: The Use of Participantproduced Drawings in Qualitative Inquiry. *Qualitative Research*, 4 (3), 361-382.
Koro-Ljungberg, M., & Greckhamer, T. (2005). Strategic Turns Labelled "Ethnography": from Description to Openly Ideological Production of Cultures. *Qualitative Research*, 5 (3), 285-306.
Lincoln, S. (2012). *Youth Culture and Private Space*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Lomax, H. (2012). Shifting the Focus: Children's Image-Making Practices and their Implications for Analysis'. *International Journal of Research and Method in Education* (Special Issue: Problematising Visual Methods), 35 (3), 227-234.
— (2013). Troubled Talk and Talk about Troubles: Moral Cultures of Infant Feeding in Professional, Policy and Parenting Discourses. En: J. Ribbens McCarthy, C. A. Hooper, & V. Gillies (Eds.). *Family Troubles? Exploring Changes and Challenges in the Family Lives of Children and Young People*, pp. 97-106. Bristol: Policy Press.
— & Fink, J. (2014). Challenging Images? Dominant, Residual and Emergent Meanings

in On-line Media Representations of Child Poverty. *Journal for the Study of British Cultures*, 21 (1), 79-95.
Lowenfeld, M. (1939). The World Pictures of Children. *British Journal of Medical Psychology*, 18, 65-101.
Luttrell, W., & Chalfen, R. (2010). Lifting up the Voices of Participatory Research. *Visual Studies*, 25 (3), 197-200.
Mannay, D. (2010). Making the Familiar Strange: Can Visual Research Methods Render the Familiar Setting more Perceptible? *Qualitative Research*, 10 (1): 91-111.
— (2012). *Mothers and Daughters on the Margins: Gender, Generation and Education*. PhD Thesis, Cardiff University.
— (2013a). "Who put that on there … why why why?" Power Games and Participatory Techniques of Visual Data Production. *Visual Studies*, 28 (2), 136-146.
— (2013b). "Keeping Close and Spoiling" Revisited: Exploring the Significance of "Home" for Family Relationships and Educational Trajectories in a Marginalised Estate in Urban South Wales. *Gender and Education*, 25 (1), 91-107.
— (2014a). Mother and Daughter "Homebirds" and Possible Selves: Generational (Dis) connections to Locality and Spatial Identity in South Wales. En: N. Worth and R. Vanderbeck (Eds.). *Intergenerational Space. Routledge Studies in Human Geography*. London: Routledge.
— (2014b). Story Telling Beyond the Academy: Exploring Roles, Responsibilities and Regulations in the Open Access Dissemination of Research Outputs and Visual Data. *The Journal of Corporate Citizenship*, 54, 109-116.
— & Edwards, V. (2013). It's Written in the Sand: Employing Sandboxing to Explore the Experiences of Non-traditional, Mature Students in Higher Education. Presented at: *Society for Research into Higher Education (SRHE) Annual Research Conference 2013*, Celtic Manor, Newport, Wales, UK, 11-13 December 2013.
— (2014). Coffee, Milk and a Sprinkling of Sand: An Initiative to Assist Non-traditional, Mature Students form Supportive Networks in Higher Education. Presented at: *2014 FACE Annual Conference*, Salford University, Salford, UK, 2-4 July 2014.
Mannay, D., & Morgan, M. (2015). Doing Ethnography or Applying a Qualitative Technique?: Reflections from the "Waiting Field". *Qualitative Research*, 15 (2), 166-182.
Mannay, D., Grant, A., & Marzella, R. (2014). Motherhood, Morality and Infant Feeding. Presented at: *MeSC-Medicine, Science and Culture Event*, Cardiff University, Cardiff, Wales, UK, 15 October 2014.
Massey, D. (1994). *Class, Place and Gender*. Cambridge: Polity Press.
Mills, D., & Ratcliffe, R. (2012). After Method? Ethnography in the Knowledge Economy. *Qualitative Research*, 12 (2), 147-164.
Orsini-Jones, M. (2010). Shared Spaces and "Secret Gardens": the Troublesome Journey from Undergraduate Students to Undergraduate Scholars via PebblePad. En: J. O'Donoghue (Ed.). *Technology Supported Environment for Personalised Learning: Methods and Case Studies*, pp. 341-63. Hershey, PA: IGI Global.

Packard, J. (2008). I'm Gonna Show you what it's Really Like out Here: The Power and Limitation of Participatory Visual Methods. *Visual Studies*, 23 (1), 63-76.

Pauwels, L. (2011). An Integrated Conceptual Framework for Visual Social Research. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds.). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 3-23. London: Sage.

Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. London: Sage.

Poulos, C. N. (2010). Transgressions. *International Review of Qualitative Research*, 3 (1), 67-88.

Renold, E. (2005). *Girls, Boys and Junior Sexualities: Exploring Childrens' Gender and Sexual Relations in the Primary School*. London: RoutledgeFalmer.

Rogoff, B. (2008). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. En: K. Hall, P. Murphy, & J. Soler (Eds.). *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*. London: Sage.

Roth, W. M. (2009). Auto/ethnography and the Question of Ethics. *Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1). **http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1213**

Salazar, N. B., & Rivoal, I. (2013). Contemporary Ethnographic Practice and the Value of Serendipity. *Social Anthropology*, 21 (2), 178-185.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39 (1), 19-29.

Sherman Heyl, B. (2007). Ethnographic Interviewing. En: P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.). *Handbook of Ethnography*, pp. 369-83. London: Sage.

Sweetman, P. (2009). Just Anybody? Images, Ethics and Recognition. En: J. Gillett (Ed.). *Just Anybody*, pp. 7-9. University of Southampton: The Winchester Gallery.

Taber, N. (2010). Institutional Ethnography, Autoethnography, and Narrative: an Argument for Incorporating Multiple Methodologies. *Qualitative Research*, 10 (5), 5-25.

Turgo, N. N. (2012). A "Balikbayan" in the Field: Scaling and (Re)producing Insider's Identity in a Philippine Fishing Community. *Qualitative Research*, 12 (6): 666-685.

Tyler, I. (2008). Chav Mum Chav Scum. *Feminist Media Studies*, 8 (1): 17-34.

van Dijck, J. (2014). Flickr: Photo Sharing Sites between Collective and Connective Memory. En: O. Shevchenko (Ed.). *Double Exposure: Memory and Photography*, pp. 211-31. London: Transaction.

Van Maanen, J. (2009). Ethnography Then and Now. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 1 (1), 13-21.

Wagner, J. (2007). Observing Culture and Social Life. En: G. C. Stanczak (Ed.). *Visual Research Methods: Image, Society and Representation*, pp. 23-59. London: Sage.

Wall, K., Hall, E., & Woolner, P. (2012). Visual Methodology: Previously, Now and in the Future. *International Journal of Research and Method in Education* (Special Issue: Problematising Visual Methods), 35 (3), 223-226.

Wiles, R., Clark, A., & Prosser, J. (2011). Visual Research Ethics at the Crossroads. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds.). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 685-706. London: Sage.

World Health Organisation (2014). *Comprehensive Implementation Plan on Maternal, Infant and Young Child Nutrition*. Switzerland: World Health Organisation.

Capítulo 6. *Preocupaciones éticas*

Back, L. (2004). Listening With our Eyes: Portraiture as Urban Encounter. En: C. Knowles, & P. Sweetman (Eds.). *Picturing the Social Landscape: Visual Methods and the Sociological Imagination*. London: Routledge.

Belin, R. (2005). Photo-elicitation and the Agricultural Landscape: "Seeing" and "Telling" about Farming, Community and Place. *Visual Studies*, 20 (1), 56-68.

Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities (2003). Berlin 22 October 2003.

Brady, G., & Brown, G. (2013). Rewarding but Let's Talk About the Challenges: Using Arts Based Methods in Research with Young Mothers. *Methodological Innovations Online*, 8 (1), 99-112.

Brannan, M., Pearson, G., & Worthington, F. (2007). Ethnographies of Work and the Work of Ethnography. *Ethnography*, 8 (4), 395-402.

Brannan, M., Rowe, M., & Worthington, F. (2012). Editorial for the Journal of Organizational Ethnography: Time for a New Journal, a Journal for New Times. *Journal of Organizational Ethnography*, 1 (1), 5-14.

Cardiff University (2013). *Cardiff University Electronic Theses and Dissertations Publication Form*. Cardiff: Cardiff University.

Casey, E. (2008). Working Class Women, Gambling and the Dream of Happiness. *Feminist Review*, 89, 122-137.

Clarke, A. (2006). Anonymising Research Data. ESRC National Centre for Research Methods NCRM Working Paper Series 7/06.

Cox, S., Drew, S., Guillemin, M., Howell, C., Warr, D., & Waycott, J. (2014). *Guidelines for Ethical Visual Research Methods*. The University of Melbourne: Melbourne.

De Beauvoir, S. (1949). *The Second Sex*. Penguin: London.

Daniels, S., & Lorimer, H. (2012). Until the End of Days: Narrating Landscape and Environment. *Cultural Geographies*, 19, 3-9.

Denzin, N. (2009). The Elephant in the Living Room: Or Extending the Conversation about the Politics of Evidence. *Qualitative Research*, 9 (2), 136-160.

Desai, K. (1998). *Hullabaloo in the Guava Orchard*. Faber and Faber: London. (Trad. esp.: *Alboroto en el guayabal*. Madrid: Salamandra, 1999).

Dicks, B. (2012). *Digital Qualitative Research Methods*. London: Sage.

Fink, J., & Lomax, H. (2011). Introduction: Inequalities, Images and Insights for Policy and Research. *Critical Social Policy*, 6 December 2011.

— (2014). Challenging Images? Dominant, Residual and Emergent Meanings in Online Media Representations of Child Poverty. *Journal for the Study of British Cultures*, 1 (21), 79-95.
Frosh, S. (2010). *Psychoanalysis Outside the Clinic: Interventions in Psychosocial Studies*. Macmillan: Basingstoke.
— & Emerson, P. (2005). Interpretation and Over-interpretation: Disrupting the Meaning of Texts. *Qualitative Research*, 5 (5), 307-324.
Gabb, J. (2008). *Researching Intimacy in Families*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
— (2010). Home Truths: Ethical Issues in Family Research. *Qualitative Research*, 10 (4), 461-478.
Gurevitch, Z. D. (1998). The Other Side of Dialogue: On Making the Other Strange and the Experience of Otherness. *American Journal of Sociology*, 93 (5), 1179-1199.
Hassen, S. (Ed.) (2006). *Open Access: JISC Briefing Paper*. JISC: London.
Henriques, J., Holloway, W., Urwin, C., Venn, C., & Walkerdine, V. (1998). *Changing the Subject*. Routledge: London.
Hollway, W., & Jefferson, T. (2000). *Doing Qualitative Research Differently*. Sage: London.
— (2013). *Doing Qualitative Research Differently* (2nd edn). Sage: London.
Kallio, K. P. (2008). The Body as a Battlefield: Approaching Children's Politics. *Geografiska Annaler/Human Geography*, 90 (3): 285-297.
King, L. A., & Hicks, J. A. (2007). Lost and Found Possible Selves: Goals, Development and Well-being. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 114: 27-37.
Kvale, S., Brinkman, S. (2009). *Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2ª ed.). London: Sage.
Leavy, P. (2009). *Method Meets Art: Arts-based Research Practices*. New York, NY: The Guildford Press.
Lerum, K. (2001). Subjects of Desire: Academic Armor, Intimate Ethnography and the Production of Critical Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 7 (4): 466-483.
Lobenstine, L., Pereira, Y., Whitley, J., Robles, J., Soto, Y., Sergeant, J., Jimenez. D., Jiménez, E., Ortiz, J., & Cirino, S. (2004). Possible Selves and Pastels: How a Group of Mothers and Daughters took a London conference by Storm. En: A. Harris (Ed.). *All About the Girl: Culture, Power, and Identity*, pp. 255-64. New York: Routledge.
Lomax. H. (2012). Shifting the Focus: Children's Image-making Practices and their Implications for Analysis. *International Journal of Research & Method in Education*, 35 (3), 227-234.
— (2015). Seen and Heard? Ethics and Agency in Participatory Visual Research with Children, Young People and Families. *Families, Relationships and Societies*.
— & Fink, J. (2010). Interpreting Images of Motherhood: The Contexts and Dynamics of Collective Viewing. *Sociological Research Online*, 15 (3).
— Singh, N, & High, C. (2011). The Politics of Performance: Methodological Challenges

of Researching Children's Experiences of Childhood through the Lens of Participatory Video. *International Journal of Social Research Methodology*, 14 (3), 231-243.

Mannay, D. (2010). Making the Familiar Strange: Can Visual Research Methods Render the Familiar Setting more Perceptible? *Qualitative Research*, 10 (1): 91-111.

— (2011). Taking Refuge in the Branches of a Guava Tree: The Difficulty of Retaining Consenting and Non-consenting Participants' Confidentiality as an Indigenous Researcher. *Qualitative Inquiry*, 17 (10): 962-964.

— (2012). *Mothers and Daughters on the Margins: Gender, Generation and Education*. PhD Thesis, Cardiff University.

— (2013a). "Keeping Close and Spoiling" Revisited: Exploring the Significance of "Home" for Family Relationships and Educational Trajectories in a Marginalised Estate in Urban South Wales. *Gender and Education*, 25 (1), 91-107.

— (2013b). The Permeating Presence of Past Domestic and Familial Violence: So Like I'd Never Let Anyone Hit me but I've Hit them, and I Shouldn't have Done. En: J. Ribbens McCarthy, C. Hooper, & V. Gillies (Eds.) *Family Troubles? Exploring Changes and Challenges in the Family Lives of Children and Young People*, pp. 151-62. Bristol: Policy Press.

— (2013c). "I Like Rough Pubs": Exploring Places of Safety and Danger in Violent and Abusive Relationships. *Families, Relationships and Societies*, 2 (1), 131-137.

— (2014a). Storytelling Beyond the Academy: Exploring Roles, Responsibilities and Regulations in the Open Access Dissemination of Research Data. *Journal of Corporate Citizenship*, 54, 109-116.

— (2014b). Achieving Respectable Motherhood? Exploring the Impossibility of Feminist and Egalitarian Ideologies against the Everyday Realities of Lived Welsh Workingclass Femininities. *Women's Studies International Forum* ifirst edition. **http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027753951400185X**

— & Morgan, M. (2015). Doing Ethnography or Applying a Qualitative Technique?: Reflections from the "Waiting Field". *Qualitative Research*, 15 (2), 166-182.

Margolis, E., & Pauwels, L. (2011). Introduction. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds.). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 3-23. London: Sage.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.

Mattingly, D. (2001). Place, Teenagers and Representations: Lessons from a Community Theatre Project. *Social and Cultural Geography*, 2, 445-459.

Mills, D., & Ratcliffe, R. (2012). After Method? Ethnography in the Knowledge Economy. *Qualitative Research*, 12 (2), 147-164.

Mitchell, C. (2011). *Doing Visual Research*. Sage: London.

Mizen, P. (2005). A Little "Light Work"? Children's Images of their Labour. *Visual Studies*, 20 (2), 124-139.

Packard, J. (2008). "I'm Gonna Show you What it's Really Like Out Here": The Power and Limitation of Participatory Visual Methods. *Visual Studies*, 23 (1), 63-76.

Payne, G. (1996). Imagining the Community. En: E. S. Lyon, & J. Busfield (Eds.). *Methodological Imaginations*, pp. 17-33. Basingstoke: Macmillan.
Pink, S. (2004). Applied Visual Anthropology Social Intervention, Visual Methodologies and Anthropology Theory. *Visual Anthropology Review*, 20 (1), 3-16.
Prosser, J. (2000). The Moral Maze of Image Ethics. En: H. Simons, & R. Usher (Eds.). *Situated Ethics in Educational Research*, pp. 116-32. London: RoutledgeFalmer.
Renold, E., Holland, S., Ross, N., & Hillman, A. (2008). Becoming Participant: Problematizing Informed Consent in Participatory Research with Young People in Care. *Qualitative Social Work*, 7 (4), 427-447.
Research Councils UK (2012). *Policy on Access to Research*. Swindon: Research Councils UK.
Richardson, L. (2005). Sticks and Stones: An Exploration of the Embodiment of Social Classism. *Qualitative Inquiry*, 11 (4): 485-491.
Richardson, M. (2015a). Theatre as Safe Space? Performing Intergenerational Narratives with Men of Irish Descent. *Social and Cultural Geography*. **http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14649365.2014.998269**
— (2015b). Embodied Intergenerational: Family Position, Place and Masculinity. *Gender, Place and Culture*, 22 (2), 157-171.
Rivoal, I., & Salazar, N. B. (2013). Contemporary Ethnographic Practice and the Value of Serendipity. *Social Anthropology*, 21 (2), 178-185.
Rock, P. (2007). Symbolic Interactionism and Ethnography. En: P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland. *Handbook of Ethnography*, pp. 26-39. London: Sage.
Rose, G. (2010). *Doing Family Photography: The Domestic, the Public and the Politics of Sentiment*. Farnham: Ashgate.
Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.
Sontag, S. (1977). *On Photography*. London: Penguin. (Trad. esp.: *Sobre la fotografía*. Barcelona: Alfaguara, 2005).
Spencer, S. (2011). *Visual Research Methods in the Social Sciences: Awakening Visions*. Routledge: London.
Susinos, T., Calvo, A., & Rojas, S. (2009). Becoming a Woman: The Construction of Female Subjectivities and its Relationship with School. *Gender and Education*, 21 (1), 97-110.
Sweetman, P. (2009). Just Anybody? Images, Ethics and Recognition. En: John Gillett (Ed.). *Just Anybody. Renja Leino*, pp. 7-9. Winchester: Fotonet/The Winchester Gallery.
— and Hensser, L. (2010). *City Portraits* - Research output: Non-textual form > Exhibition. **https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/city-portraits(c6f70ec7-09c3-43c6-8aba-1afda10388f5)/export.html**
Thompson, P. (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. Abingdon: Routledge.

Vidich, A. J., & Bensman, J. (1958). *Small Town in Mass Society: Class Power and Religion in a Rural Community*. Princeton: Princeton University Press.
Vrasidas, C. (2001). Interpretivism and Symbolic Interactionism: "Making the Familiar Strange and Interesting Again" in Educational Technology Research. En: W. Heinecke, J. Willis (Eds.). *Research Methods in Educational Technology*, pp. 81-99. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
Wall, K., Hall, E., & Woolner, P. (2012). Visual Methodology: Previously, Now and in the Future. *International Journal of Research and Method in Education* (Special IssueProblematising Visual Methods), 35 (3), 223-226.
Wickham, C., & Vincent, N. (2013). Debating Open Access: Introduction. En: C. Wickham, & N. Vincent (Eds.). *Debating Open Access*. London: The British Academy.
Wiles, R. (2013). *What are Qualitative Research Ethics?* Bloomsbury: London.
— Clark, A., & Prosser, J. (2011). Visual Research Ethics at the Crossroads. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds.). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*. Sage: London.
Wiles, R., Prosser, J., Bagnoli, A., Clarke, A., Davies, K., Holland, S., & Renold, E. (2008). Visual Ethics: Ethical Issues in Visual Research. ESRC National Centre for Research Methods Review Paper NCRM/011. ESRC National Centre for Research Methods, University of Southampton. **http://eprints.ncrm.ac.uk/421/1/MethodsReviewPaperNCRM-011.pdf**
Wright, T. (2011). Press Photography and Visual Rhetoric. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds.). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 317-336. London: Sage.

Capítulo 7. *Conclusión. Mirar atrás y avanzar*

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. London: Verso.
Barthes, R. (1981). *Camera Lucida: Reflections on Photography*. New York: Hill and Wang. (Trad. esp.: *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós, 1995).
Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press. (Trad. esp.: *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 2010).
Belton, R. (2002). *Art: The World of Art from Aboriginal to American Pop, Renaissance Masters to Postmodernism*. London: Flame Tree.
Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.
Bicchieri, C. (2006). Philosophy: What Is to Be Done? *Topoi*, 25, 21-23.
Blinn-pike, L., Fife, B., & Myers, A. (2012). Women with Breast Cancer: Photoelicitation Interviews Using Photographs of Women with the same Disease. *Visual Methodologies*, 1 (1), 3-24.

Brady, G., & Brown, G. (2013). Rewarding but Let's Talk About the Challenges: Using Arts Based Methods in Research with Young Mothers. *Methodological Innovations Online*, 8 (1), 99-112.

Carroll, K. (2015). Representing Ethnographic Data through the Epistolary Form: A Correspondence between a Breastmilk Donor and Recipient. *Qualitative Inquiry*. **http://qix.sagepub.com/content/early/2015/02/21/1077800414566691**. abstract

Chadwick, W. (1990). *Women, Art and Society*. London: Thames and Hudson.

Cox, S., Drew, S., Guillemin, M., Howell, C., Warr, D., & Waycott, J. (2014). *Guidelines for Ethical Visual Research Methods*. The University of Melbourne: Melbourne.

Dicks, B. (2012). *Digital Qualitative Research Methods*. London: Sage.

Harper, D. (2012). *Visual Sociology*. London: Routledge.

— and Faccioli, P. (2000). Small, Silly Insults, Mutual Seduction and Misogyny: the Interpretation of Italian Advertising Signs. *Visual Sociology*, 15 (1), 23-50.

Hurdley, R. (2006). Dismantling Mantelpieces: Narrating Identities and Materializing Culture in the Home. *Sociology*, 40 (4), 717-733.

Johnson, G. A., Pfister, E. A., & Vindrola-Padros, C. (2012). Drawings, Photos, and Performances: Using Visual Methods with Children. *Visual Anthropology Review*, 28 (2): 164-177.

Kearney, K. S., & Hyle, A. E. (2004). Drawing out Emotions: The Use of Participantproduced Drawings in Qualitative Inquiry. *Qualitative Research*, 4 (3), 361-382.

Krishnan, A. (2009). What are Academic Disciplines? Some Observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity Debate. *ESRC National Centre for Research Methods NCRM Working Paper Series 03/09*. Southampton: University of Southampton.

Lomax, H. (2015). Lost in Translation? Images, Audiences and Identities. Presented at: *Constructing and Deconstructing Selfhood, ESRC Wales DTC Workshop*, Cardiff University, Wales, UK, 30 May 2015.

— and Fink, J. (2010). Interpreting Images of Motherhood: The Contexts and Dynamics of Collective Viewing. *Sociological Research Online*, 15 (3).

Lowenfeld, M. (1939). The World Pictures of Children. *British Journal of Medical Psychology*, 18, 65-101.

Luttrell, W., & Chalfen, R. (2010). Lifting up the Voices of Participatory Research. *Visual Studies*, 25 (3), 197-200.

Mannay, D. (2010). Making the Familiar Strange: Can Visual Research Methods Render the Familiar Setting more Perceptible? *Qualitative Research*, 10 (1), 91-111.

— (2013). "I Like Rough Pubs": Exploring Places of Safety and Danger in Violent and Abusive Relationships. *Families, Relationships and Societies*, 2 (1), 131-137.

— (2014a). Achieving Respectable Motherhood? Exploring the Impossibility of Feminist and Egalitarian Ideologies against the Everyday Realities of Lived Welsh

— Working-class Femininities. *Women's Studies International Forum*, ifirst edition.

http://ac.els-cdn.com/S027753951400185X/1-s2.0-S027753951400185X-main.pdf?_tid=db7f63ae-0c53-11e6-b18f-00000aacb362&acdnat=1461746678_744c25f2eced42dc5eccfa7a8397f124

— (2014b). Storytelling Beyond the Academy: Exploring Roles, Responsibilities and Regulations in the Open Access Dissemination of Research Data. *Journal of Corporate Citizenship*, 54, 109-116.

— (ed.) (2016). *Our Changing Land: Revisiting Gender, Class and Identity in Contemporary Wales*. Cardiff: University of Wales Press.

Mannay, D., & Edwards, V. (2013). It's Written in the Sand: Employing Sandboxing to Explore the Experiences of Non-traditional, Mature Students in Higher Education. Presented at: *Society for Research into Higher Education (SRHE) Annual Research Conference 2013*, Celtic Manor, Newport, Wales, UK. 11-13 December 2013.

Mannay, D., & Morgan, M. (2015). Doing Ethnography or Applying a Qualitative Technique?: Reflections from the "Waiting Field". *Qualitative Research*, 15 (2), 166-182.

Margolis, E., & Pauwels, L. (Eds.) (2011). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*. London: Sage.

Meltzer, M. (2000). *Dorothea Lange: A Photographer's Life*. New York: Syracuse University Press.

Mills, D., & Ratcliffe, R. (2012). After Method? Ethnography in the Knowledge Economy. *Qualitative Research*, 12 (2), 147-164.

Moran, J. (2001). *Interdisciplinarity: The New Critical Idiom*. London: Routledge.

Myers, A., & Marrocchino, M. (2009). *Winged Victory: Altered Images: Transcending Breast Cancer* (2ª ed.). San Diego, CA: Photographic Gallery of Fine Art Books.

Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinarity: Past, Present and Future. En: B. Haverkort, & C. Reijntjes. *Moving Worldviews-Reshaping Sciences, Policies and Practices for Endogenous Sustainable Development*, pp. 142-66. Leusden: Compas.

— (2011). Disciplinary Boundaries-What Are They and How They Can Be Transgressed? http://basarab-nicolescu.fr/Docs_articles/Disciplinary_Boundaries.htm

Pauwels, L. (2011). An Integrated Conceptual Framework for Visual Social Research. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds.). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 3-23. London: Sage.

Payne, G. (1996). Imagining the Community. En: E. S. Lyon, & J. Busfield (Eds.). *Methodological Imaginations*, pp. 17-33. Basingstoke: Macmillan.

Pink, S. (Ed.) (2012). *Advances in Visual Methodology*. London: Sage.

Prosser, J. (2000). The Moral Maze of Image Ethics. En: H. Simons, & R. Usher (Eds.). *Situated Ethics in Educational Research*, pp. 116-32. London: RoutledgeFalmer.

Reavey, P. (Ed.) (2011). *Visual Methods in Psychology: Using and Interpreting Images in Qualitative Research*. London: Routledge.

Reay, D. (2014). From Academic Freedom to Academic Capitalism. *Discover Society*.

Richardson, M. (2015). Theatre as Safe Space. Performing Intergenerational Narratives

with Men of Irish Descent. *Social and Cultural Geography*, ifirst edition. **http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14649365.2014.998269**

Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. London: Sage.

— (2010). *Doing Family Photography: The Domestic, the Public and the Politics of Sentiment*. Farnham: Ashgate.

Salazar, N. B., & Rivoal, I. (2013). Contemporary Ethnographic Practice and the Value of Serendipity. *Social Anthropology*, 21 (2), 178-185.

Spencer, S. (2011). *Visual Research Methods in the Social Sciences: Awakening Visions*. London: Routledge.

Sontag, S. (1977). *On Photography*. New York: Picador. (Trad. esp.: *Sobre la fotografía*. Barcelona: Alfaguara, 2005).

Stanczak, G. C. (2007). *Visual Research Methods: Image, Society and Representation*. London: Sage.

Sweetman, P. (2009). Just Anybody? Images, Ethics and Recognition. En: John Gillett (Ed.). *Just Anybody. Renja Leino*, pp. 7-9. Winchester: Fotonet/The Winchester Gallery.

Thompson Klein, J. (1996). *Crossing Boundaries/Knowledge, Disciplinarities, and Interdisciplinarities*. Charlottesville: University of Virginia Press.

Wickham, C., & Vincent, N. (2013). Debating Open Access: Introduction. En: C. Wickham, & N. Vincent (Eds.). *Debating Open Access*. London: The British Academy.

Wright, T. (2011). Press Photography and Visual Rhetoric. En: E. Margolis, & L. Pauwels (Eds.). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, pp. 317-36. London: Sage.

---

[*] *Nota*. Todas las páginas web citadas han sido consultadas con fecha 29 de abril de 2016.

Colección
DUCACIÓN HOY ESTUDIOS

Títulos publicados:

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*.
– Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.
AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*.
– Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.
AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*.
AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A.,
HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*.
AINSCOW, M. y WEST, M. (coord.): *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*.
ALSINA, A. y PLANAS, N.: *Matemática Inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible*.
ARIZA, C., CESARI, M.ª D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa integrado de Pedagogía Sexual en la escuela*.
ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Prólogo de Leonardo Boff.

BARBOSA, E. F. y MOURA, D. G.: *Proyectos Educativos y Sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación*.
BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*.
BAUDRIT, A.: *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*.
BAZARRA, L., CASANOVA, O., G.ª UGARTE, J.: *Profesores, alumnos, familias. 7 pasos para un nuevo modelo de escuela*.
BERGE, Y.: *Danza la vida. El movimiento natural, una autoeducación holística*.
BERNABEU, N. y GOLDSTEIN, A.: *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*.
BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación escolar*.
BERNARDO, J.: *Cómo personalizar la educación. Un reto de futuro*.
BERNARDO, J. y JAVALOYES, J. J.: *Motivar para educar. Ideas para educadores: docentes y familias*.
BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*.
BLANCHARD, M.: *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje por Pro-*
BLANCHARD, M. y MUZÁS, M. D.: *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*.
BOUD, D., COHEN, R. y WALKER, D.: *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*.
BOZA, A. y otros: *Educación, investigación y desarrollo social*.
BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje*.

CARRERA, C., LÓPEZ, T., MATÍAS, P. Y SANTAMARÍA, C.: *Agenda de trabajo del Orientador. En centros educativos de educación infantil y primaria*.
CERRO, S. Mª: *Grafología pedagógica. Aplicada a la orientacion vocacional*.
CROZIER, W. R.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*.

DAY, Ch.: *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*.
DAY, Ch. y GU, Q.: *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*.
DURAN, D.: *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*.

ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*.
ESCARBAJAL FRUTOS, A.: *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una*

sociedad inclusiva.
ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A.: *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*.

FERMOSO, P.: *Manual de economía de la educación*.
FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia*.
– Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista.
FRANCESCATO D., y otros: *Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación*.

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura, matemáticas*.
GERVILLA, A.: *Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*.
– Familia y Educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores.
GERVILLA, E. (coord.): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*.
GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*.
GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas*
GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Introducción a la historia de la Logopedia*.

HANSEN, D. T.: *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido*.
HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*.
HERS, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*.
HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica*.
HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro*.
HUSÉN, T. y OPPER, S.: *Educación multicultural y multilingüe*.

JACOBS, H. H.: *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*.
JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*.

KEOGH, B. K.: *Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, cómo se valora*.
KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*.

LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*.
LOVELESS, A. y WILLIAMSON, B.: *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*.
LLOPIS, C. (coord.): *Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?*

MALLET, P.: *La amistad entre niños o adolescentes. Una fuerza que ayuda a crecer*.
MANNAY, D.: *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*.
MARCELO, C. y VAILLANT, D.: *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*
MARCO STIEFEL, B.: *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*.
MARDOMINGO, *M.ª J.: Psiquiatría para padres y educadores*.
MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía*.
McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana*.
MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía*.
MONEREO, C. y POZO, J. I.: *La Identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*.
MORIÑA, A.: *Investigar con Historias de Vida. Metodología biográfico-narrativa*.

PERPIÑÁN, S.: *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela*.
PÉREZ JUSTE, R., LÓPEZ RUPÉREZ, F., PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*.
PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica*.
PINAR, W. F.: *La teoría del Curriculum*. Estudio introductorio de José María Garduño.
POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad*.
POSTIC, M.: *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*.
POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas*.

POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*.
– Texto dramático. La palabra en acción.
PRING, R.: *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Edición a cargo de María G. Amilburu.

QUINTANA, J. Mª: *Pedagogía familiar*.

RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*.
RODRÍGUEZ, A., GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*.
ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*.
RUIZ, J. M.ª: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*.

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias*.
SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela*.
SOUSA, D. A. (Ed.): *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Prólogo de José Antonio Marina.
STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*.

TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*.
TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*.
TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores*.
TITONE, R.: *Psicodidáctica*.

URUÑUELA, P. Mª: *Trabajar la Convivencia en centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*.
URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*.

VALLE, J. M. y MANSO, J.: *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas*.
VÁZQUEZ-CANO, E. y SEVILLANO, M. L.: *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*.
VILA, A. y CALLEJO, M.ª L.: *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas*.

WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*.

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil*.
– Diseño y desarrollo curricular.
– Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarollo profesional.

NARCEA, S. A. DE EDICIONES

Coeditan:
© de la presente edición:
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2017
Secretaría General Técnica
Catálogo de publicaciones del Ministerio: **www.mecd.gob.es**
Catálogo general de publicaciones oficiales: **publicacionesoficiales.boe.es**
y
© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2017
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

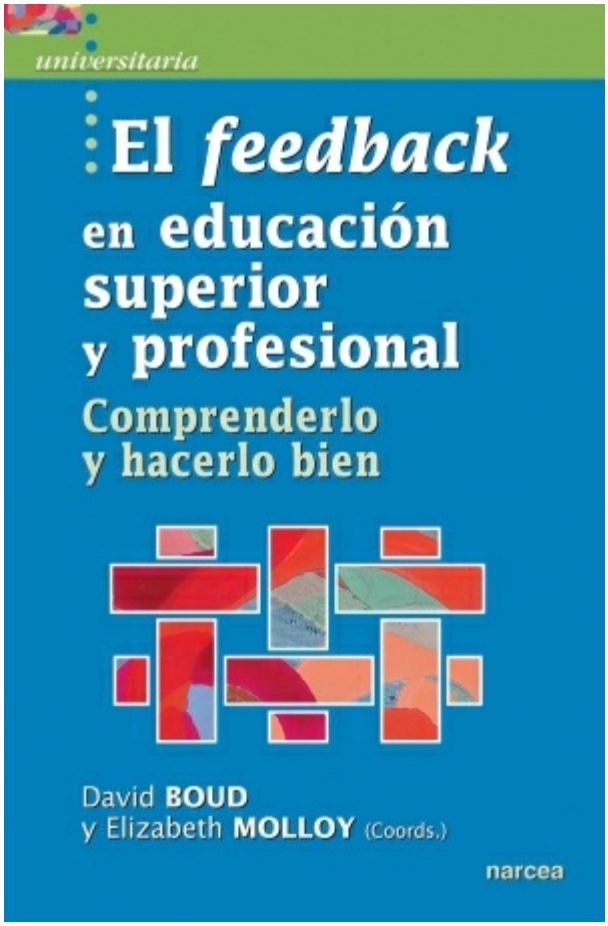
Título original de la obra: *Visual, narrative and creative research methods*
© Routledge. Authorised translation from English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group
Traducción: Sara Alcina Zayas
Fotografía de cubierta: IngImage

ISBN libro papel de Narcea: 978-84-277-2338-2
ISBN ePdf de Narcea: 978-84-277-2339-9
ISBN ePub de Narcea: 978-84-277-2340-5

ISBN libro papel del MECD: 978-84-369-5767-9
NIPO libro papel del MECD: 030-17-040-1
ISBN eBook del MECD: 978-84-369-5768-6
NIPO eBook del MECD: 030-17-141-7

Todos los derechos reservados
*Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (**www.cedro.org**) vela por el respeto de los citados derechos.*

Sobre enlaces a páginas web
Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.


universitaria
El feedback
en educación
superior
y profesional
Comprenderlo
y hacerlo bien
David BOUD
y Elizabeth MOLLOY (Coords.)
narcea

El feedback en Educación superior y profesional

Boud, David
9788427721777
272 Páginas

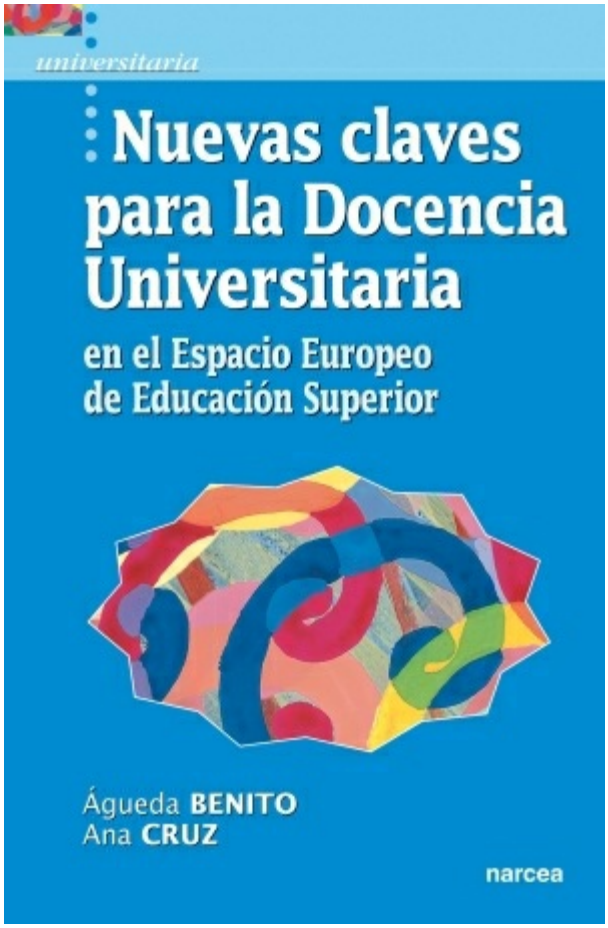
Cómpralo y empieza a leer

El libro analiza qué hay que hacer para lograr que el feedback sea más eficaz. Ahonda en el problema del feedback y sugiere que falta claridad y se carece de un significado compartido sobre en qué consiste hacerlo bien; afirmando que se requieren nuevas maneras de pensar en el feedback. Brinda una descripción multidisciplinar e internacional sobre el papel del feedback en educación superior y profesional.

El libro cuestiona tres supuestos comunes en torno al feedback en el aprendizaje. Insiste en que el feedback constituye un flujo unidireccional de información que va desde una persona confiable a una persona menos confiable; que la función del feedback se completa cuando se produce una información vinculada con el rendimiento; y que se puede aplicar un modelo genérico de "mejores prácticas" de feedback a todos los sujetos y en todas las situaciones de aprendizaje.

En su búsqueda de un nuevo planteamiento del feedback, el libro insiste en que es necesario que los aprendices estén implicados muy activamente en solicitar, generar y usar el feedback. En vez de ser algo a lo que estén sometidos, debe ser una actividad que ellos mismos dirijan.

Cómpralo y empieza a leer


universitaria
Nuevas claves para la Docencia Universitaria
en el Espacio Europeo de Educación Superior
Águeda BENITO
Ana CRUZ
narcea

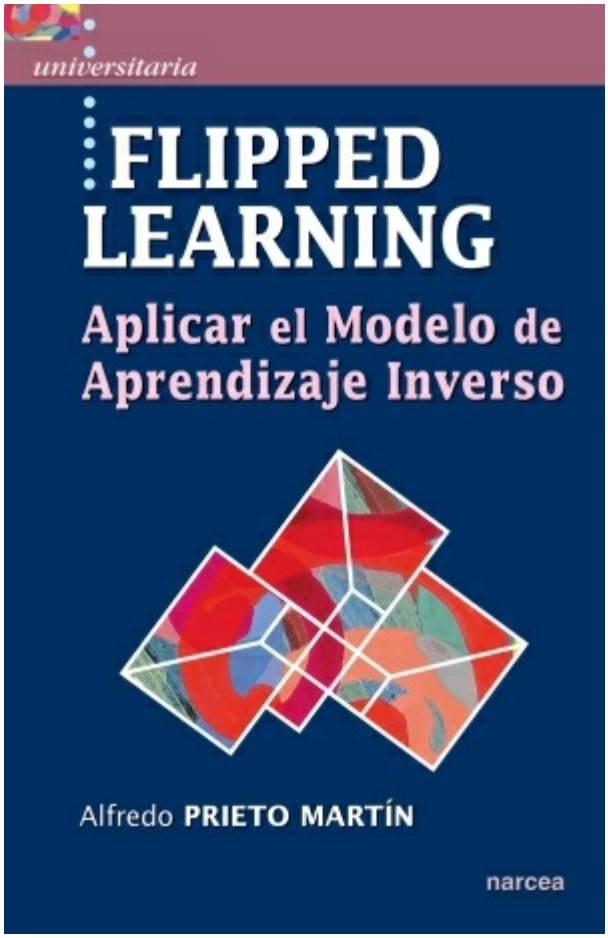
Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior

Benito, Águeda
9788427722583
144 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La redefinición de los objetivos de la Educación Superior que supone el proceso de convergencia europea implica grandes novedades en el planteamiento de la enseñanza que viene desarrollándose en las universidades. Este libro de naturaleza práctica e ilustrado permanentemente por ejemplos concretos y recomendaciones sencillas, pretende facilitar el cambio docente necesario para la verdadera construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Los autores comienzan describiendo los elementos fundamentales del nuevo enfoque docente, extendiéndose posteriormente en la descripción de un conjunto de herramientas que pueden hacer posible el cambio. Además de abordar la descripción práctica de los métodos activos de enseñanza-aprendizaje y el seguimiento del alumnado por parte del profesor, este libro dedica sendos módulos a la evaluación y a la utilización de las TICs en la Educación Superior, contemplando, finalmente, algunas recomendaciones para el desarrollo integrado de la actividad docente e investigadora del profesorado universitario.

Cómpralo y empieza a leer


universitaria
FLIPPED LEARNING
Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso
Alfredo PRIETO MARTÍN
narcea

Flipped learning

Prieto Martín, Alfredo
9788427723481
208 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Aporta al profesorado todos los conocimientos y estrategias que necesita adquirir para llevar a cabo con éxito el modelo de aprendizaje inverso (flipped learning) que tan buenos resultados está dando a miles de profesores de todos los niveles educativos en el mundo. El libro es un manual de ayuda para docentes que quieren empezar a implementar metodologías de aula inversa en sus asignaturas. Aporta conocimientos básicos sobre el modelo de aprendizaje inverso, así como información relevante sobre las distintas metodologías y herramientas tecnológicas que pueden usarse en distintas asignaturas y áreas de conocimiento.
Especialmente útiles son los capítulos en los que se explica cómo implementar las distintas metodologías de fomento del estudio previo (Just-in-Time Teaching, Peer Instruction, Team Based Learning y PEPEOLA) y cómo lograr motivar a los alumnos a realizar el estudio previo mediante técnicas de marketing del modelo y de gamificación. También es de gran utilidad el capítulo sobre cómo analizar las respuestas de los alumnos tras la interacción con los materiales, a fin de conocer cuáles son sus intereses y dificultades reales; en el libro se muestran diversos modos de aprovechar este feedforward procedente de los alumnos para replantear las clases, teniendo en cuenta sus intereses y dificultades, proporcionándoles así el feedback que más necesitan.
Finalmente, el libro presenta también resultados de experiencias de este modelo, llevadas a cabo con éxito en varias asignaturas universitarias de distintos grados.

Cómpralo y empieza a leer

MERCEDES BLANCHARD y Mª DOLORES MUZÁS
LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE
Un marco metodológico clave para la innovación
educación hoy estudios
narcea

Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes
9788427722101
208 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera se innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles.

Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje¸ por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad.

La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Cómpralo y empieza a leer

Elena FRANKLIN
GEMELOS
Orientaciones
SOBRE SU CRIANZA
y DESARROLLO
PSICOLÓGICO
EN LA FAMILIA
Y EN LA ESCUELA
narcea

Gemelos. Orientaciones sobre su crianza y desarrollo psicológico

Franklin, Elena
9788427722002
152 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Este libro, escrito en un lenguaje sencillo, asequible y a la vez riguroso, tiene un doble propósito, contribuir al conocimiento teórico sobre aspectos particulares del desarrollo psicológico en gemelos y mellizos y, a la vez, servir de instrumento de ayuda y orientación práctica a los padres, familiares y docentes sobre cómo anticipar, comprender y también resolver y mejorar aspectos espcíficos durante la crianza, evolución y desarrollo de múltiples.

La obra explica el desarrollo y crianza de gemelos y mellizos desde la concepción hasta la adolescencia, enfatizando sus características psicológicas y afectivo-sociales, combinando los conocimientos científicos del tema con la experiencia de la propia autora quien, además de ser madre de dos parejas de gemelos y abuela de otro par, es psicóloga y experta en este tema. En el último capítulo se narran algunas experiencias difíciles, y cómo afrontarlas, cuando un gemelo sobrevive al otro, para culminar con variados testimonios y vivencias de familias donde se han dado partos de gemelos y mellizos.

Incluye un Glosario que ayudará a los diferentes lectores a la mejor comprensión de la obra.

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Título 2
Índice 3
AGRADECIMIENTOS 5
INTRODUCCIÓN 7
1. Cartografiar imágenes. Representar gráficamente lo visual y lo creativo en la investigación en Ciencias Sociales 16
Imágenes y narrativas encontradas 17
Producciones iniciadas por el investigador 23
Producciones participativas 27
Conclusión y resumen del capítulo 30
2. Hacer de lo familiar algo extraño. Preguntas que no habíamos pensando en plantear 32
Privilegio epistémico 33
Investigador cercano 35
Hacer de lo familiar algo extraño 36
Combatir la familiaridad con creatividad 37
Ventanas a nuevos mundos 38
Autoevaluaciones y descubrimientos del yo 40
Falaces ideas preconcebidas propias de la comprensión compartida 42
Masculinidad, nacionalidad y familiaridad 44
Hospitales, despilfarros y foto-elucidación 47
Conclusión y resumen del capítulo 48
3. Metodologías participativas. Cuestiones de poder y posicionamiento en la investigación creativa 50
Creatividad y voz 52
Prácticas participativas 55
Relaciones de poder y participantes 58
Implicación de los padres 59
Sugerencias de los hermanos 62
Audiencias imaginadas 64
Conclusión y resumen del capítulo 66

4. Problematizando la interpretación. Aplicando la teoría de autor, generando disrupción y rompiendo el marco 68
Aplicando la teoría de autor 70
La técnica del mundo 74
Lecturas sin escritores 77
Imágenes aisladas 80
Conclusión y resumen del capítulo 87
5. La producción visual y narrativa de datos. Tiempo, capacidad artística e incongruencia y flexibilidad 90
Tiempo, habilidad artística e incongruencia 91
El "tiempo de espera" 101
Patios traseros y mundos más amplios 108
Conclusión y resumen del capítulo 111
6. Preocupaciones éticas. Respuestas a preguntas que quisiéramos no plantear 113
Recuerdos de Pandora 115
Divulgación ética 117
Difusión creativa 121
El voyeur no visto 127
Algunas observaciones para concluir 129
7. Conclusión. Mirar atrás y avanzar 132
Traspasar fronteras entre disciplinas 132
Análisis de datos creativos, producción y difusión 135
Accesos abiertos y puertas que se cierran 142
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 145
Página de créditos 176